



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação  
2009

**ANA MARIA  
FERREIRA DOS  
SANTOS BESSA**

**PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO:  
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE SI E DA PROFISSÃO**



**ANA MARIA  
FERREIRA DOS  
SANTOS BESSA**

**PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO:  
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE SI E DA PROFISSÃO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Luís António Pardal, Professor Associado com Agregação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho ao meu marido e aos meus filhos.

## **O júri**

Presidente

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes  
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogais

Prof. Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro  
professor catedrático da Universidade da Beira Interior

Prof. Doutor Luís António Pardal  
professor associado com agregação da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Ao professor Luís Pardal por me acompanhar neste projecto.  
Aos professores do ano curricular do mestrado e aos colegas que me acompanharam ao longo deste caminho, principalmente à Ju, à Rosa, à Elsa e ao Artur.  
Aos docentes que participaram neste estudo.  
Às “Amigas” pela ajuda, apoio e incentivo constantes.  
À Fátima pela presença constante nos bons e nos maus momentos.  
À minha família por estar sempre presente.

## **palavras-chave**

Representação Social, Identidade, Profissão e Professor.

## **resumo**

Os professores são pessoas que sofrem influências, deixam-se influenciar e influenciam os outros. São detentores de crenças e de imagens que vão construindo e reconstruindo num dado contexto, a escola, que tem características e dinâmicas próprias.

Todas as escolas são iguais e diferentes e ali coexistem distintos actores sociais interagindo e estabelecendo relações de proximidade ou de afastamento.

O que pensará este profissional da educação, hoje, sobre o que é ser professor?

Quais as representações que os professores têm deles próprios?

Estas foram as questões que orientaram o nosso estudo. Para compreendermos quais as imagens que os professores do ensino básico detêm de si próprios, abordámos os conceitos de representação social, identidade, professor e profissão.

Estudámos uma escola no litoral do distrito de Aveiro, onde inquirimos os professores sobre o que pensavam sobre professor, profissão, identidade docente e trabalho docente.

**keywords**

Identity, Teacher, Social Representation, Profession.

**abstract**

O Teachers are people who suffer influences, who are influenced and who influence others. They are the holders of beliefs and images that they build and rebuild within the school context, which has its own characteristics and dynamics.

All schools are equal and at the same time different and there you find the coexistence of distinct social actors interacting and establishing relationships of proximity or of distance.

What does today's teaching professional think about what it is to be a teacher?

What representations do teachers have of themselves?

These are the questions that guided our study. To understand what images compulsory education teachers (teaching 6 to 14 year-olds) have of themselves, we studied the concepts of social representation, identity, teacher, and profession.

We studied a school in the coastal area of the Aveiro district, where teachers were asked about what they thought about being a teacher, profession, teaching identity and work.

## Índice

Introdução	5
1. Objectivos do estudo	6
2. Organização do estudo	7
Capítulo I - As Representações sociais	9
1.1. A construção das representações sociais	14
1.1.1. Elementos constituintes das representações	15
1.1.2. Objectivação e ancoragem	16
1.1.3. O núcleo central	18
1.2. As funções das representações sociais	21
1.3. Representações sociais das profissões	23
Capítulo II – O professor e a sua imagem	25
2.1. Identidade	26
2.1.1. Identidade docente	29
2.2. Profissão “professor”	32
2.3. O ciclo de vida dos professores de acordo com Huberman	38
Capítulo III – Metodologia	43
3.1. Técnica de recolha de dados	45
3.1.1. Análise Documental	45
3.1.2. O questionário	46
3.2. Técnica de tratamento de dados	48
3.3. A escola “Beira Rio”	49
3.3.1. Os professores	51
3.4. A amostra	52
3.4.1. Nível de Ensino	53
3.4.2. Tempo de serviço	54
3.5. Apresentação dos resultados	55
3.5.1. Professor	55
3.5.1.1. Representação de professor por género	56
3.5.1.2. Representação de professor por nível de ensino	57
3.5.1.3. Representação de professor por tempo de serviço	58



3.5.2. Profissão	58
3.5.2.1. Representação de profissão por género	59
3.5.2.2. Representação de profissão por nível de ensino	59
3.5.2.3. Representação de profissão por tempo de serviço	60
3.5.3. Identidade docente	61
3.5.3.1. Representação de identidade docente por género	62
3.5.3.2. Representação de identidade docente por nível de ensino	62
3.5.3.3. Representação de identidade docente por tempo de serviço	63
3.5.4. Trabalho docente	64
3.5.4.1. Representação de trabalho docente por género	64
3.5.4.2. Representação de trabalho docente por nível de ensino	65
3.5.4.3. Representação de trabalho docente por tempo de serviço	66
Capítulo IV – Análise dos resultados	67
4.1. Representação de Professor	67
4.2. Representação de Profissão	69
4.3. Representação de Identidade Docente	70
4.4. Representação de Trabalho Docente	72
Considerações Finais	75
Bibliografia:	79
Anexo 1 – Questionário aos professores	79
Anexo 2 – Base de recolha de dados dos questionários	81

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Composição do Corpo Docente	51
Quadro 2 - Género	52
Quadro 3 – Nível de Ensino	53
Quadro 4 – Tempo de Serviço	54

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Caracterização da amostra	52
Gráfico 3 - Contabiliza o tempo de serviço	54

Gráfico 4 – Representação de professor por opção.	56
Gráfico 5 – Comparação entre género e a representação de professor	57
Gráfico 6 – Comparação entre o nível de ensino e a representação de professor	57
Gráfico 7 – Comparação entre o tempo de serviço e a representação de professor	58
Gráfico 8 – Representação de profissão por opção.	59
Gráfico 9 – Comparação entre género e a representação de profissão	59
Gráfico 10 – Comparação entre nível de ensino e a representação de profissão	60
Gráfico 11 – Comparação entre tempo de serviço e a representação de profissão	61
Gráfico 12 – Representação de identidade docente por opção.	61
Gráfico 13 – Comparação entre género e a representação de identidade docente	62
Gráfico 14 – Comparação entre nível de ensino e a representação de identidade docente	63
Gráfico 15 – Comparação entre tempo de serviço e a representação de identidade docente	63
Gráfico 17 – Comparação entre género e a representação de trabalho docente	65
Gráfico 18 – Comparação entre nível de ensino e a representação de trabalho docente	65
Gráfico 19 – Comparação entre tempo de serviço e a representação de trabalho docente	66

## **Introdução**

A massificação e a democratização do ensino nas últimas décadas modificaram a imagem da escola pública portuguesa. A escola de elite transformou-se numa escola heterogénea, cheia de descontinuidades e contradições (Arroteia, 1998). Este é o desafio que a escola tem que enfrentar e cabe-lhe encontrar as soluções mais adequadas (Pires, 1988). “Com o advento da escolas de massas que foi ocorrendo com a modernização, afluíu pouco a pouco à escola toda uma população que possui e exterioriza, de forma cada vez mais evidente, características bastante divergentes das que anteriormente estavam presentes no grupo sociocultural para o qual a escola tinha sido concebida e que constituía, ainda há poucos anos, quase a totalidade da população portuguesa discente do sistema educativo português.” (Cortesão, 2000: 17)

Os professores estarão cientes ou mesmo preparados para o repto que esta escola lhes coloca?

No contexto actual do ensino em Portugal, com as alterações políticas que o trabalho docente teve nas condições de trabalho, nos currículos, na carreira, na legislação laboral e na avaliação de desempenho, continuará a ser função exclusiva do professor ser um mero transmissor do saber ou, como afirma Pardal (2005:23), os “ actuais papéis e funções do professor não podem, pois, ver-se reduzidos à transmissão de saberes e de valores mais ou menos estáticos. O desenvolvimento da sociedade e as incertezas das mudanças exigem hoje do professor um profissional qualificado e atento à sociedade.”?

A massificação e a democratização do ensino trouxeram até à escola a sociedade no seu todo, com as suas diferenças culturais e de valores, tanto no corpo discente como docente (Pires, 1988). “ O que mais choca quando se fala da escola é o contraste entre o processo de massificação e a crise de valorização dos docentes”. (Loureiro, 2001:45) Na escola actual, a imagem do professor sofreu um desgaste provocando descontentamento, conflito e descrença.

Torna-se necessário perceber a maneira como os professores são vistos e como se vêem a si próprios, sendo necessário contextualizar social, económica e politicamente todas as alterações que a escola tem sofrido e, por consequência, o

papel do professor. “Os impactos da reconstrução das políticas públicas evidenciam-se nas representações cada vez mais negativas sobre a educação como forma de emancipação e sobre a função docente, num ambiente conflagrado pelas disputas e pelas desigualdades sociais que não se mantêm fora da escola.” (Gomes, 2007:s/p)

Na realidade que nos é apresentada por Gomes (2007), apesar de se referir ao Brasil, encontramos pontos de contacto com a actualidade portuguesa visto os professores estarem perante uma encruzilhada onde se pode colocar em questão a sua função e a sua identidade, mas “é face às características do sistema educativo e do tecido social que se devem detectar os papéis e funções do professor.” (Pardal, 2005:22) No entanto, como reforçam Pardal et al (2004:24), “não há ensino valorizado sem um estatuto social dos docentes devidamente reconhecido.”

## **1. Objectivos do estudo**

A escola de hoje está longe da escola de elite que existia antes da massificação do ensino. De local seguro onde se transmitiam valores morais aos jovens, passou a ser palco de conflitos; o aluno deixou de ser um aprendiz dócil e assumiu uma postura de confronto e rebeldia, o professor perdeu prestígio, poder e autoridade. As “representações não deixam dúvidas de que as expectativas em relação à escola, alunos e professores mudaram radicalmente. (...) ser professor assume outros sentidos”. (Gomes, 2007:109)

Ao definirmos o nosso campo de estudo surgiram-nos algumas questões:

O que pensará o professor, hoje, sobre o que é ser professor?

Quais são as representações que os professores têm deles próprios?

Partindo destas interrogações, delineámos o tema da nossa investigação “Professor do Ensino Básico: Representação Social de Si e da Profissão”. Duas razões justificaram a opção por este tema: a primeira diz respeito à pertinência e à oportunidade, atendendo ao aumento de instabilidade que contribui para um clima de desânimo e de desconfiança que acreditamos ser pernicioso.

Gostaríamos de contribuir para identificar os motivos dessa descrença na profissão de forma a construir uma escola saudável, que procura a satisfação de todos. Por outro lado, pelo facto de sermos professores, já com uma extensa experiência profissional, sentimos uma preocupação crescente com esta realidade presente nas nossas escolas. Procurámos através da pesquisa para este trabalho, encontrar explicações para algumas das dúvidas que podem colocar em causa as crenças e princípios que sempre nos nortearam ao longo dos anos. Acreditámos que do conhecimento surge a luz que nos levará a crescer como pessoas e como profissionais.

## **2. Organização do estudo**

O nosso estudo divide-se em quatro capítulos que explanaremos seguidamente. No primeiro, abordaremos a teoria das representações sociais pretendendo identificar uma existência comum a vários indivíduos que partilham conceitos, problemas, projectos e crenças.

No segundo capítulo, debruçar-nos-emos sobre a questão da identidade profissional, tentando compreender o que é e que características a definem.

No terceiro capítulo, explicaremos as escolhas metodológicas que adoptámos tendo em conta o nosso objecto de estudo. Explicaremos, ainda, as técnicas de recolha e tratamento da informação, caracterizaremos a amostra e apresentaremos os resultados.

No quarto capítulo, analisaremos o que os professores inquiridos, com formações variadas e permanências diferentes no sistema educativo, pensam sobre o que é ser professor, profissão, identidade docente e trabalho docente e relacionaremos esta temática com as representações sociais.

Terminaremos com as considerações finais onde reflectiremos sobre todo o estudo que desenvolvemos.

O nosso estudo debate-se com dificuldades temporais que serão uma limitação ao desenvolvimento do mesmo. No entanto, consideramos que, ao longo deste trabalho, cresceremos como pessoas e esperamos ficar a conhecer

quais as representações que os professores têm deles próprios, de forma a proporcionar mais um contributo para a procura da resposta num momento tão crucial da profissão docente.

## **Capítulo I - As Representações Sociais**

Ao longo da nossa vida, vamos desenvolvendo imagens sobre o que nos rodeia que são o reflexo das nossas experiências, dos grupos a que pertencemos, das acções que vivenciamos e dos juízos de valor que emitimos. Como vivemos em sociedade, também assimilamos as crenças e formas de pensar dos outros.

É nesta realidade que surge a figura do professor como ser social que sofre influências, deixa-se influenciar e influencia os outros. Ao estudarmos as representações sociais, como uma teoria, iremos relacioná-la com o nosso objecto de estudo - os professores e a percepção deles próprios.

Durante a revisão da bibliografia confrontámo-nos com múltiplas concepções do termo que se completam e que apresentaremos seguidamente, com o objectivo de clarificarmos este conceito.

As representações sociais pertencem à área das ciências humanas e é reconhecida a sua importância nas últimas décadas. É uma forma de saber prático, do quotidiano e “constituem uma forma de conhecimento” (Jodelet, 2005:43) específico cujo objectivo é proporcionar sentido à realidade que nos rodeia.

O termo representação social surgiu com Moscovici (1961) que olhando a realidade compreendeu que o sujeito estava em estreita relação com o contexto que o envolvia.

As representações sociais são uma forma de conhecimento particular (Moscovici, 1976: 43) não sendo sempre fácil explicá-lo na sua totalidade. É um saber comum estabelecido na relação de um sujeito com um objecto, criando uma relação simbólica e de interpretação que se manifesta na construção do sujeito, que pode ser aprendida em vários suportes comportamentais ou materiais. É a manifestação da experiência de cada um e a forma como se reflecte nas relações sociais.

Moscovici (ibid.:39) afirma que as representações sociais são entidades sensíveis que circulam e se manifestam num gesto ou numa palavra do nosso quotidiano, reflectindo-se nas comunicações estabelecidas entre os sujeitos, ou

seja, os aspectos individuais e colectivos do conhecimento social reflectem-se nas interações sociais e manifestam-se através da comunicação entre os sujeitos gerando realidades e transformando-se em senso comum.

Para Jodelet (2007:14-15) as representações sociais são “uma forma de conhecimento ordinário que pode ser considerado na categoria de senso comum”, sendo um conhecimento socialmente construído e partilhado. “São fenómenos complexos sempre activados e em acção na vida social” (ibid.). Estes fenómenos existem no tecido social e estão em constante (re)construção possibilitando a ligação entre o sujeito e o objecto da representação, pois são “sempre a representação de alguém e de algo” (ibid.).

As representações sociais são formas de ler e interpretar a realidade possibilitando justificar e sustentar o comportamento dos actores sociais em relação com as normas sociais estabelecidas. Têm um carácter dinâmico e reajustável que sofre influências do contexto cultural e histórico que é dominado pela memória colectiva imutável. (Abric, 1994)

O sujeito ao aderir a uma representação, torna-se pertença de um todo. Cria, assim, uma ligação social que lhe possibilita a expressão do seu Eu que pode ter efeito na construção do objecto, constituindo uma forma de compreender o contexto físico e social que o rodeia e ao mesmo tempo lhe permitir ultrapassar e controlar as dificuldades que vão surgindo. São “uma forma de conhecimento dotada de um sentido abrangente e pragmático, que assumem uma dupla função que faz delas instrumentos simultaneamente interpretativos e adaptativos” (Martins et al, 2008:27).

O homem como ser social necessita de se ajustar ao mundo que o rodeia, adequando os seus comportamentos ao que lhe é exigido pela sociedade. Por essa razão, carecer de um conjunto de informações que lhe permitam adaptar-se à vida quotidiana como forma de sobrevivência e de domínio da realidade. O ser humano não vive isolado e é através das representações sociais que se torna adequado ao que lhe é exigido socialmente.

Em suma, sendo as representações sociais um conceito denso e complexo não se coaduna com uma definição simplista. Tendo em conta este princípio, Sá



(2002:29) considera que esta noção “designa tanto um conjunto de fenómenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los.”

Ao falarmos em representações sociais, temos que contextualizar o objecto de estudo e relacioná-lo com um sujeito social que é detentor de representações que caracterizam o inconsciente colectivo.

Vala (2002: 465, 466), referindo-se a este termo, reforça este aspecto dizendo que “as representações sociais remetem sempre para um objecto específico, posicionado num conjunto de dimensões tendencialmente relacionadas e para um sujeito social produtor da representação” e também que “as representações sociais... exprimem e servem interesses e valores grupais.” Neste sentido, os professores criam através das representações sociais um elo identitário que os constitui como um conjunto de pessoas com interesses e valores comuns coexistentes num dado contexto, neste caso a escola.

Os professores como sujeitos sociais possuem um conhecimento que os torna interdependentes. As representações sociais procuram o sentido, comum a uma conjunto de indivíduos, que os aproxima, ajudando-os a situarem-se no mundo que os rodeia. Quando falamos em representações sociais “significa reconhecer que estamos perante um tipo de conhecimento detido pelos sujeitos sociais” ( Neto-Mendes et al, 2007:128).

As representações sociais permitem-nos criar laços identitários e explicativos, que nos possibilitam a adaptação a um dado grupo e a compreender a sociedade que integramos, podendo ser prolongadas no tempo ou extemporâneas. Sejam mitos ou modas, pretendem explicar o significado do que se transmite e possibilitar uma construção de sentido.

Pardal et al (2007: 70) referem que “as representações sociais constituem-se como modalidades de entendimento e integração do mundo físico e social que nos envolve, isto é, como mecanismo psicológico de identificação, explicação e apropriação da realidade em que vivemos mergulhados, mas também como instrumento activo no controlo e resolução dos problemas que o mundo material e social nos vão colocando.”

Através das representações, o sujeito adapta a novidade, interpreta-a e orienta a sua conduta. Ao perceber e gerir a informação, constrói respostas capazes para explicar o seu funcionamento. O produto constitui-se de crenças, mitos, opiniões e visões da realidade. Este conhecimento partilhado sofre a influência do contexto e das crenças dos grupos sociais de origem dos indivíduos, dos elementos com quem interagem e das ideias predominantes. “As representações sociais são uma expressão da realidade e do sujeito” (Dias, 1998:101).

Como se relacionam com o quotidiano, com as atitudes, com a comunicação que daí advém e com os relacionamentos intergrupais, Vala (2002:462) chama-lhes “teorias sociais práticas.”

As representações sociais permitem estudar o pensamento individual ou grupal no seu contexto social, interpretando e agindo sobre o espaço onde são produzidas, assumindo-se como análise da realidade e meio de acção. O sujeito irá apreender e transformar tendo em conta os valores do seu grupo. “A representação social é a produção e a reprodução de determinadas propriedades do objecto” (Santiago, 1997:75).

Em suma, as representações são ao mesmo tempo “estáveis e móveis, rígidas e dinâmicas, bem como consensuais e marcadas por fortes diferenças interindividuais” (Borges, 2007: 63)

Nas concepções apresentadas é consensual reconhecer a mais valia do estudo das representações nos comportamentos colectivos e na modificação do tecido social. O conceito tem tido diferentes significações que pretendem a descredibilização e a segmentação da teoria. Da “psicologia às ciências sociais, a noção é tomada em acepções bastantes diferentes para fazer pensar na sua fragmentação ou na sua diluição.” (Jodelet, 2005: 42)

Estudar estes fenómenos, inseridos numa dada conjuntura, possibilita a análise e a construção de caminhos que nos permitem perceber melhor a realidade pois são organizados como um saber que espelha a mesma.

Vala (ibid.: 461,462) complementa esta ideia reconhecendo que para descrever o conceito de representação social com mais precisão é necessário

observar três critérios: quantitativo, genético e funcionalista. Na sua opinião, estes critérios inter-relacionam-se e completam-se.

Ao utilizar-se o critério quantitativo considera-se que é uma representação social desde que seja partilhado por um conjunto de indivíduos, isto é, uma representação não coloca em evidência o discrepante, o singular, mas o que é comum. Utilizando só este critério generalista não permitiria perceber o modo de construção da representação social.

Já o critério genético coloca em destaque os fenómenos de constituição social das representações como resultado da actividade intelectual e simbólica de um determinado grupo social. Assim, uma representação é colectivamente gerada, espelhando as relações que se estabelecem tanto ao nível da acção, como da comunicação no seio do grupo.

Por último, o critério da funcionalidade concorre de forma definitiva para a distinção das representações sociais ao explicar as incertezas e interrogações relativamente aos objectos que são colocados no grupo.

Em conclusão citando Vala (2002: 462) “é no quadro definido por uma partilha colectiva, mas sobretudo por um modo de produção socialmente regulado e por uma funcionalidade comunicacional e comportamental, que as representações sociais devem ser entendidas como fenómeno e como conceito.”

Para construir um estudo com base na teoria das representações sociais, tem que se ter em conta que estes fenómenos são fugidios, múltiplos e de aprisionamento difícil pois estão sempre em actividade e presentes nas diferentes interacções sociais. (Sá, 1998:21)

Pretendemos estabelecer a ligação entre os professores e as suas representações, isto é, o que é que eles pensam sobre si e como se vêem. Ao pretendermos transformá-lo num objecto de pesquisa utilizaremos a teoria das representações sociais tendo a preocupação de simplificar o fenómeno, tornando-se possível, assim, organizá-lo e torná-lo legível.

### **1.1. A construção das representações sociais**

As representações sociais se, por um lado, são um processo são, por outro, um produto que desenvolve relações sociais conferindo um carácter dinâmico e de interacção com a realidade social. “Esta duplicidade intrínseca de se assumir simultaneamente como processo e como produto, acentua mais uma vez o carácter dinâmico e interactivo das representações sociais, quer essa dinâmica seja transformadora, de estabilidade ou mesmo de resistência” (Dias, 1998: 50).

Seguindo esta linha de raciocínio, Antunes (2007:47) coloca em destaque o facto das representações sociais serem conjuntamente expressão e construção do real, funcionando como meio de conhecimento e via de acção que agindo sobre a realidade a transforma alterando os comportamentos individuais e colectivos dos sujeitos.

Torna-se necessário perceber como se constroem as representações sociais, tendo em conta que são uma forma concreta de conhecimento onde as imagens construídas, alvo de interpretação e de selecção, são reflexo do meio social e individual, que incidem no objecto e nas concepções do sujeito.

Segundo Moscovici (1976) existem três factores essenciais na formação das representações sociais: o desfaseamento e a dispersão da informação, a pressão para a inferência e a focalização.

O desfaseamento e dispersão da informação correspondem à diferença entre a informação presente e a realmente necessária, condicionada pelos interesses do grupo, seus conhecimentos e formas de comunicar. O tipo de informação que circula entre os diferentes grupos sociais pode ser ambíguo e não ser perceptível ou até transmitido a todos da mesma forma.

A pressão para a inferência é consequência das adaptações das respostas às solicitações do meio envolvente. A necessidade de fornecer uma solução imediata provoca um aceleração entre a análise e a resposta, condicionando a decifração de forma aligeirada e adequada ao que se pretende. A posição tomada é condicionada pelos interesses individuais e grupais que, recorrendo às

representações de que ele é detentor, o posicionam na interacção social com os outros.

A focalização determina a construção de uma representação mais firme ou fluida pois realça os diversos interesses dos indivíduos no meio em que coexistem reforçando a selecção pelo convencional e ajustado aos interesses do grupo.

### **1.1.1. Elementos constituintes das representações**

As representações sociais organizam-se em redor de um significado central cujos elementos constituintes são a informação, a atitude e o campo de representação.

A noção de informação baseia-se na estruturação dos conhecimentos existentes sobre o objecto da representação, o que permite elaborar sobre a metáfora que está a ser alvo do estudo e, por isso é um factor fundamental para a sua definição. Todavia, a informação não é perceptível, nem chega a todos da mesma forma e pode condicionar as representações que o indivíduo constrói em função do contexto social que o envolve determinando os seus comportamentos.

Relacionado com a informação surge o conceito de atitude como reflexo do “carácter avaliativo e normativo das representações” (Martins et al, 2008:34). As atitudes são a base explicativa dos comportamentos que os sujeitos sociais adoptam tanto a nível intelectual como emocional, e que se reflectem na sua relação com o objecto. São respostas complexas, estruturadas e orientadas para a acção que sustentam a actuação do indivíduo e a explicam.

No que diz respeito ao campo de representação, Dias (1998) refere que a ideia de representação passa por um conceito de totalidade e de hierarquização cujo teor é formado por informações e pela interpretação das mesmas. Esta noção inclui múltiplos factores que se podem aglutinar em duas categorias sendo elas as condições socioeconómicas e os factores psicossociais.

Definir o campo das representações implica “um conjunto estruturado e hierarquizado de opiniões e de crenças” (Santiago, 1997:89) que permita orientar o enfoque em alguns pormenores do objecto ou do que se pretende representar.

Desta forma, as representações sociais permitem explicar e compreender a escola como um todo, onde os contextos e os agentes sociais se misturam, construindo e reconstruindo imagens que enriquecem a análise compreendendo “a dinâmica e o conteúdo de se pensar a escola e a educação, sugerindo uma rica possibilidade de exploração da dimensão simbólica e de aspectos da cultura escolar.” (Sousa, 2007: 97)

### **1.1.2. Objectivação e ancoragem**

As representações sociais criam-se através de dois processos fundamentais: a objectivação e a ancoragem (Moscovici, 1976:107). De acordo com Jodelet (2005: 47) estes processos “têm relação com a formação e o funcionamento da representação social”, isto é, explicam a maneira com se constituem e funcionam.

Objectivar é absorver e transformar os símbolos, ou seja, a representação para que se possa agir sobre eles (Moscovici, ibid.:108). A representação, como construção que absorve as informações do meio que a rodeia, prepara o campo de representação e transforma-se numa realidade objectiva. “A objectivação explica a representação” (Jodelet, ibid.:48)

Vala (2002: 465) explica a objectivação como um processo que “diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes de uma representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se formam expressões de uma realidade vista como natural.”

A objectivação constitui um processo de organização e modificação dos diversos elementos de uma representação, ao longo de um percurso que reflecte uma relação entre o sujeito e o objecto, estabelecendo-se um novo objecto autónomo. Para isso tem que se ultrapassar diferentes fases nomeadamente a construção selectiva, a esquematização e a naturalização.

As ideias, crenças e motivações sobre o objecto da representação são alvo de um processo de triagem e de descontextualização que permitem a formação

de um todo coerente, motivado por parte da informação disponível, o que determina a construção selectiva da representação.

Seguidamente, é criado um processo organizador dos diferentes elementos da representação, de forma esquematizada e simples, que irá permitir a transformação do abstracto no concreto, tornando as metáforas em realidade, constituindo-se na naturalização da representação.

Em síntese, a objectivação permite a adaptação social da realidade usando a selecção, a esquematização e a naturalização de forma a serem autónomas e constituírem uma reconstrução conjunta do real separada do social, tanto ao nível dos procedimentos como dos efeitos.

Objectivar permite transformar o abstracto em quase concreto (Borges, 2007), isto é, passar das ideias para o real. Todavia, o processo de construção de uma representação não fica completo com a objectivação necessitando da ancoragem ou ancoradouro para a fixar.

Moscovici (1976: 171) refere que a ancoragem transforma a ciência num conhecimento útil, num quadro de referência que permite interpretar os símbolos. É uma forma de ordenar, classificar e designar os fenómenos.

A ancoragem serve de fixação das ideias novas permitindo a atribuição de sentido que possibilita a construção de novos significados para interpretar o real (Jodelet, 2005:48). Permite transformar em representações já estabelecidas servindo de âncora a novas metáforas actualizando as antigas e redefinindo as recentes. A ancoragem “refere-se à instrumentalização social do objecto representado.” Vala (2002: 474)

A ancoragem implica um juízo de valor e permite a (re)qualificação de uma imagem que é integrada num sistema já existente de pensamento. “Tem função mediadora entre o individuo e o seu meio e entre os membros do mesmo grupo” (Placco, 2007: 135).

O efeito de ancoragem necessita de um conjunto de referências visto um sujeito não edificar um pensamento sem algo que o suporte e permite

percepcionar o contributo para a expressão das representações sociais fornecendo a atribuição de sentido às acções, indivíduos, grupos e casos sociais.

Moscovici (1976: 173) afirma que se a objectivação pretende ser o elemento representativo de uma ciência que integra uma realidade social, a ancoragem pode contribuir para moldar as relações sociais e a sua forma de expressão.

Em conclusão, estes dois processos são indissociáveis, contínuos e complementares. A objectivação cria os mecanismos que desenvolvem a edificação social, enquanto a ancoragem atribui o sentido aos acontecimentos. Utilizam-se estes dois processos para tornar familiar o desconhecido, através da objectivação, tornando-o real e perceptível, enquanto a ancoragem conduz-nos a um quadro de referência cujas menções existentes se tornam detentoras de sentido através da função social da representação (Antunes, 2007:48).

### **1.1.3. O núcleo central**

Delimitando o campo da representação, deparamo-nos com a teoria do núcleo central proposto, pela primeira vez por Abric, em 1976, no quadro de um trabalho de pesquisa experimental, formulado como uma hipótese sobre a organização interna das representações.

O mesmo autor ao falar no conceito de núcleo central pretende estruturar o estudo da representação em redor de uma componente central que permita a formulação das proposições de forma mais objectiva, isto é, deseja-se abrir o estudo das representações sociais a uma abordagem mais experimental que possibilite complementar, particularizar e esclarecer o funcionamento das representações sociais.

As representações sociais com as suas características dinâmicas, organizam-se em redor de um sistema central, estável, responsável por edificar significações socorrendo-se de um sistema periférico que é móvel e gera a diferenciação entre os indivíduos.



Ao contextualizar o aparecimento desta teoria dentro da grande teoria das representações sociais percebemos que é uma “abordagem complementar à *grande teoria*” (Sá, 2002:61) e que outorga um desenvolvimento da prática experimental, tornando mais objectivo o estudo das representações sociais.

Complementando esta ideia, Antunes (2007: 48) reforça que a teoria do núcleo central surge como uma forma de explicar a estrutura, o funcionamento e a dinâmica da representação social e que também possibilitou que a objectividade negada por alguns à teoria original de Moscovici seja complementada pela teoria do núcleo central, fornecendo-lhe um campo mais concreto e delimitado de estudo. Ou seja, “tem um papel gerador, organizador e estabilizador da representação” (Dias, 1997: 52).

Para Abric (1994:73), uma representação social está organizada em torno de um núcleo central que lhe dá sentido e permite explicar a realidade. O sistema central é responsável pela estabilidade e pelo consenso que irão criar o significado principal da representação e determinar a organização dos restantes elementos.

O núcleo central é, na opinião de Vala (2002: 484), “rígido, coerente e estável, é consensual, define a homogeneidade do grupo e está ligado à sua história colectiva”, ou seja, o sistema central é responsável por organizar a representação, explicar o que significam os seus elementos e identificar o seu objecto.

O núcleo central tem um papel essencial na “estruturação e no funcionamento das representações sociais” (Sá, *ibid.*: 70). Assim e de acordo com Abric (*ibid.*:22,23), o núcleo central possui duas funções fundamentais para compreender o seu papel na representação social: a geradora e a organizacional. Com a primeira, o núcleo central consegue modificar ou criar sentido na representação. Na segunda, o núcleo unifica e promove a estabilização da representação tornando os elementos que a constituem unos.

Além destas funções do núcleo central, Abric (*ibid.*) considera que a “estabilidade” é uma propriedade fundamental que permitirá o reconhecimento

das diversidades essenciais entre as representações conduzindo ao seu equilíbrio.

O núcleo central é formado por alguns elementos que desempenham na estrutura da representação uma atitude singular que lhes é conferida pela essência do objecto e da relação que este estabelece com o sujeito da representação.

Desta forma, o núcleo central pode adoptar duas dimensões: a funcional e a normativa que permitirão conhecer o objecto da representação. A dimensão funcional tem uma função operativa que pretende fornecer os elementos facilitadores da realização de tarefas que influenciam a forma de agir do grupo. Por seu lado na dimensão normativa são dominantes as influências sócio-afectivas que viabilizam a interacção dos valores e determinam a regra de actuação.

O núcleo central e o sistema periférico apesar de terem papéis específicos complementam-se. Borges (2007:64) concluiu da sua análise que “um não existe sem o outro e a estrutura de uma representação social não estará completa sem a existência da outra”, isto é, em redor do núcleo central da representação existem os elementos periféricos que complementam a representação. As influências externas são condicionantes e determinantes para a concepção do núcleo.

O sistema periférico é maleável, sofre alterações condicionadas pelo contexto, integra as experiências individuais e manifesta a heterogeneidade dos sujeitos. Tem como função a adaptação da representação ao contexto e a protecção do núcleo central.

Assim, se “o sistema central é estável, coerente, consensual e historicamente determinado; o sistema periférico é, por seu turno, flexível, adaptativo e relativamente heterogéneo quanto ao seu conteúdo” (Sá, 2002:77).

Em síntese, ao existir uma diferença entre a realidade e a sua representação os elementos periféricos funcionam como protector e equilibrador entre a realidade e o núcleo da representação. A transformação, surgindo sobre os elementos periféricos mais propícios à mudança, não altera o núcleo da

representação e as mudanças ocorrem lentamente. Se surgirem discordâncias entre a realidade e a representação, estas provocarão uma modificação da própria representação e do núcleo central pois, apesar de afectar, inicialmente, apenas os elementos periféricos, modificam-nos e ao atingir o núcleo central, provocam a sua desintegração e a da própria representação (Martins et al, 2008).

A teoria do núcleo central pretende delimitar o campo de estudo tornando-o concreto, organizando e facilitando a explicação dos elementos da representação. Para se identificar e explicitar correctamente uma representação tem que se apreender a sua estrutura e o seu conteúdo.

Os professores, como grupo profissional homogéneo na função e heterogéneo na formação, são alvo de influências externas diversas que determinam a sua actuação e as suas percepções do real. “Constroem e reconstroem representações, sobre si próprios e sobre a realidade em que vivem e trabalham” (Leite, 2007:96) analisando, interpretando e interiorizando a informação que recebem, adaptando-a à sua realidade e intervindo na transformação de uma nova imagem de ser docente.

Essa imagem contribui para a (re) construção da identidade docente que, estando no núcleo central da representação, sofre influências do meio sócio - económico e das políticas educativas que, situando-se no sistema periférico, actuam sobre o núcleo da mesma.

## **1.2. As funções das representações sociais**

Moscovici (1976), Abric (1994), Jodelet (2005) e Vala (2002) consideram que as representações sociais têm como função ser o suporte para uma análise da realidade social, transformando o estranho em algo conhecido que lhe dê sentido e seja legível para quem a interpreta.

O conhecimento que daí advém tem como função o desenvolvimento do comportamento e da comunicação entre os indivíduos, permitindo a construção de um conhecimento prático que se interliga com o quotidiano social, produzindo e condicionando comportamentos (Moscovici, 1976:26).

Abric (1994) sistematiza as funções das representações sociais em: função de saber, função identitária, função de orientação e função justificatória.

A função de saber é a que permite compreender e explicar a realidade. Os sujeitos sociais adquirem conhecimentos, assimilam-nos e adequam-nos ao seu quadro de referência facilitando a interacção social.

A função identitária possibilita a definição da identidade e garante a particularidade de cada grupo. Desta forma, o sujeito social integra-se num grupo com o qual se identifica desenvolvendo um processo de socialização.

A função de orientação permite estabelecer o caminho a percorrer, criando relações de convivência adequada entre os sujeitos num dado contexto social.

Por fim, a função justificatória adapta a tomada de decisão para que o sujeito se integre e justifique a sua posição em relação a uma situação ou aos seus pares.

Em suma, Vala (2002) considera que as representações sociais são *teorias sociais práticas* pois sendo um meio de interpretação do real servem de orientador para a acção, permitindo a validação da conduta dos actores sociais, atribuindo-lhes sentido e aceitando que o conhecimento social seja partilhado de forma consensual.

A dimensão explicativa da representação prevê a emissão de opiniões, de decisões, de atitudes e de escolhas que determinam os comportamentos dos sujeitos estabelecendo uma interpretação do real e fundamentando a acção. “As representações sociais têm como função a atribuição de sentido ou a organização significativa do real” (Vala, 2002: 479).

A atribuição de um sentido, isto é, a interpretação da realidade, possibilita a escolha e determina a acção. As representações têm como função a “integração de novos elementos num quadro de referência pré-existente, atribuindo deste modo um sentido a estes dados” (Dias, 1998: 59, Pardal et al, 2007:71).

As representações sociais ao permitirem a interpretação do eu e do outro, assim como das relações existentes entre os diferentes grupos que coexistem,

assumem um papel estruturante nas relações sociais desenvolvendo a sua assimilação e admitindo a transformação do tecido social.

As representações sociais possibilitam o entendimento dos professores nas suas interacções com os outros, no contexto escolar ou no seu exterior, facilitando e configurando a realidade.

### **1.3. Representações sociais das profissões**

As representações sociais das profissões podem estar intimamente ligadas aos ofícios ou profissões que os sujeitos praticam e reflectem as imagens de que são detentores.

Podem ainda ser no entender de Borges (2007: 81) “um conjunto de ideias que o conjunto dos indivíduos que constituem um grupo profissional têm ou partilham sobre determinada profissão”. Consequentemente, relacionarem-se com o trabalho que o indivíduo executa. As relações profissionais que os diferentes actores estabelecem propiciam a construção de representações comuns.

Os elementos de cada grupo profissional influenciam-se entre eles através da socialização, das suas características individuais e da maneira como encaram a profissão. As motivações, normas e valores pessoais determinam a forma de estar perante os outros criando as diferenças individuais que afectam a representação.

O homem como ser social e que estabelece linhas de comunicação ao interagir desenvolve artifícios de imagem que se reflectem na representação profissional. Para além dos valores e mitos, da cultura e das representações que constituem a sua individualidade, os sujeitos “apropriar-se-ão das crenças, dos valores, dos objectivos, da cultura, das atitudes, dos comportamentos, das imagens próprias da profissão” (ibid.:83) que coexistem num dado contexto profissional.

As representações profissionais determinam a postura do actor social tendo em conta a situação de interacção no grupo. Constituem-se como “produto e processos” (ibid.) de partilha e de identidade profissional que condicionam a

procura do equilíbrio dentro do grupo e podem permitir a mudança das representações e da forma de encarar a prática.

As representações profissionais permitem edificar “um saber profissional, proteger a especificidade dos grupos, orientar as condutas, antecipar as expectativas dos parceiros de acção, guiar as práticas e justificar à posteriori as tomadas de posição.” (Borges, 2007:85)

O facto de o contexto e a actividade serem o mesmo possibilita ao sujeito social compreender e agir de forma autónoma e consciente das necessidades individuais desenvolvendo a sua identidade e as características necessárias ao desempenho da profissão, criando elos de ligação e de pertença que auxiliam na organização e no desempenho profissional.

## Capítulo II – O professor e a sua imagem

O professor é um sujeito que edifica sentidos sobre a realidade em que actua. Assim, desenvolve um processo de análise, compreensão e construção da realidade que condiciona a sua forma de estar e ser. “(...) a representação social de professor que os docentes formulam em relação à sua profissão foi apreendida a partir das concepções que os mesmos elaboram sobre o que seja o professor, profissão e trabalho docente, além de como eles supõem ser as concepções dos seus grupos de referência” (Lyra, s/d: 2,3).

Neste sentido, a imagem que o professor constrói da sua profissão é o reflexo do seu pensamento sobre a docência relacionado com as suas percepções da realidade e das referências que o influenciam. “Os professores como actores sociais constroem as suas representações a partir do conjunto de ideias, opiniões, informações e crenças presentes no seu contexto sociocultural” (Ribeiro, 2006: 6).

No exercício de edificação e reconstrução, tanto do meio como da realidade onde está inserido, sobressaem as suas concepções e sensações imbuídas da sua visão do mundo, dos seus valores, da sua experiência e que determinam as relações estabelecidas com os parceiros educativos e com a escola.

As representações sociais constituídas têm em conta o tempo e o espaço visto ser um processo activo e dinâmico que determina a relação entre o passado e o presente sendo determinante para a sua operacionalização.

Para compreender o professor temos que ter em conta que “é uma pessoa” (Marmoz, 2000:7) com padrões morais, crenças, valores e hábitos, que existe num dado contexto, numa dada escola. É detentor de saberes e é dominado por “convicções e estereótipos, por imagens e representações, individuais e colectivas” (Benavente, 1990:88) que, combinadas com condições culturais, ideológicas e materiais integradas num dado contexto, regulam a sua visão do mundo e das coisas dando sentido às suas acções.

Nos professores existe um dualismo de conceitos determinante da sua forma de agir pois como pessoa com características individuais, pensamentos e

crenças são influenciados pelo colectivo e pelos normativos que condicionam a sua actividade. Na escola interagem outros protagonistas sociais, colegas, alunos, pais e outros que são detentores de saberes e de representações que influenciam a sua actuação e forma de pensar. Como afirmam Fullan & Hargreaves (2000: 42) não se “pode mudar o professor em questões fundamentais sem modificar também a pessoa que o professor é.”

O professor assume uma função socializadora ao interagir com os alunos no sentido de que eles adquiram valores, hábitos e conhecimentos, influenciando a sua formação e o seu carácter e condicionando a sua postura na sociedade.

Silva (1997: 164) refere que “ser professor obriga a um modo particular de ser e de estar.” De facto, os professores possuem um leque de conhecimentos teóricos que lhes possibilita ter uma atitude crítica, formular juízos profissionais e agir de acordo com eles permitindo-lhes desenvolver-se autonomamente e/ou em cooperação com os pares num caminho de aperfeiçoamento e de busca de elevados padrões de conhecimento. No entanto, verifica-se que “o trabalho dos professores é realizado, habitualmente, segundo uma postura individualista e isolada” (Jesus & et al, 2000: 4) e que constitui um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento profissional.

Concluindo, o professor é um ser formado por crenças e representações diversas e por um conjunto de saberes que determinam a sua imagem pública e privada. Esta imagem deverá constituir uma referência sólida no processo de definição do que é ser professor (Cosme, 2009).

## **2.1. Identidade**

Quando pensamos em identidade forma-se na nossa mente a imagem de um documento em papel que nos confere um nome e onde as nossas especificidades, data de nascimento, filiação, naturalidade, nacionalidade, etc surgem como algo que nos diferencia dos outros e, ao mesmo tempo nos aproxima constituindo um espaço de relação de pertença. Mas identidade é mais do que um documento oficial. O conceito de *identidade* tem apresentado, ao longo



dos tempos, alterações tanto ao nível da terminologia como da definição, o que revela que o termo tem sido definido de variadas formas, por vezes contraditórias, conforme a teoria ou a metodologia utilizada.

Este conceito é multifacetado utilizando-se para isso referências materiais (cartão único), sociais (trabalhador) e subjectivas (professor) que possibilitam clarificar a noção de sujeito social que se vai construindo ao longo da vida.

No âmbito da psicologia social, este conceito aparece ligado a um sentimento de pertença e de relação emocional a determinados grupos sociais permitindo sistematizar e organizar o ambiente social e criar um lugar próprio na sociedade.

No campo sociológico, permite a intercepção entre o carácter relacional e cultural ou seja, existe um processo de identificação e um processo de identização. No primeiro caso, os actores sociais assumem conjuntos de referências ou de pertença de um grupo. No segundo processo, os indivíduos diferenciam-se socialmente afastando-se do grupo de referência.

Nos estudos sobre identidade existem duas abordagens que os caracterizam: a perspectiva *cultural* e a *político-institucional* (Pardal et al, 2009: 34). Na primeira abordagem o enfoque é imputado ao sujeito, às suas escolhas, diferenciação e significados. Na segunda é salientado o domínio do estado como construtor de identidades. Assim, o professor, no primeiro conceito, é um ser individual cuja experiência e referências contribuem para dar significado à sua actuação, no segundo caso, reforça-se a função do estado como regulador da identidade do professor e da sua construção.

Para Kaufmann (2005), a identidade significa identificação, reconhecimento ou elo, relaciona-se com a imagem de cada um e sofre influências sociais; daí se poder considerar uma construção subjectiva.

Amâncio (2002: 409) completa esta definição ao acrescentar-lhe que identidade é algo em que existe, “ um envolvimento emocional e cognitivo dos indivíduos no seu grupo de pertença tendo como consequência expressões comportamentais no quadro da relação intergrupar”, dando-lhe assim uma componente colectiva e social. Porém, a identidade permite que o actor social

cresça enquanto ser, daí Castells (2007: 3) definir identidade “como o processo de construção”. Através da identidade, o sujeito social constitui-se como ser e desenvolve a sua individualidade organizando os significados e fornecendo um elemento de união ao grupo.

Em síntese, a identidade permite estabelecer ligações entre os sujeitos sociais, criando laços de pertença ao grupo que se altera ao longo da vida do sujeito social, fornecendo características subjectivas que sofrem a influência do meio e do tempo. Contém as representações que o sujeito tem de si próprio e sobre os outros, permitindo uma “dinâmica de interacção permanente” (Silva, 2005:29) que influencia as imagens de si e dos outros.

A identidade parece resultar da articulação entre o individual e o colectivo, ou seja, das características individuais e da relação com os outros que são influenciadas pelo contexto social e histórico em que o sujeito se integra. As normas e especificidades de cada um influenciam o colectivo, permitindo estabelecer a diferença entre a identidade do sujeito e a que os outros lhe atribuem. A identidade “não é mais do que o resultado estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização” (Loureiro, 2001: 84) que criam os sujeitos e descrevem as instituições.

A necessidade de criar laços identitários provoca a definição de normas de actuação determinando regras e tipos de comportamento. Podem ser explícitas ou não, formais ou informais, condicionando a forma de estar no grupo e a sua aceitação. “Ao nível individual as normas de grupo são as expectativas que os membros têm sobre o que deve e não deve ser permitido a um determinado membro e em circunstâncias específicas” (Jesuíno, 2002: 325). As normas são assimiladas e organizadas como um dos mais importantes mecanismos de controlo da actuação dos indivíduos.

Os sujeitos sociais necessitam de pontos de ligação e de identificação que os tornem elementos de um grupo constituindo uma forma de integração social. Mas através da identidade, um sujeito que adote atitudes diversas das do grupo de pertença pode ver condicionada a sua inclusão e colocar-se numa situação de

afastamento. “A identidade significa simultaneamente inclusão e exclusão, identifica pares e concorrentes, delimita territórios” (Pardal et al, 2009:35). A identidade não está implícita no sujeito, mas é um constructo que se desenvolve num contexto social e histórico sendo, por isso, dinâmica e evolutiva, motivada pela actividade e influência do sujeito e do grupo.

Durante o processo de formação desenvolve-se a identidade de cada pessoa que evolui ao longo da vida e se transforma em interacção com os outros. “A identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” (Moita, 2000: 115). Assim, a identidade é um somatório do Eu pessoal com o Eu social, às características objectivas que definem o sujeito junta-se a percepção subjectiva da sua individualidade que é marcada pelo grupo de pertença e pela sua relação com os outros.

### **2.1.1. Identidade docente**

Como ser individual que somos, com uma personalidade integrada num dado contexto sociocultural e económico, sofremos influências da sociedade na qual procuramos integrar-nos permitindo a construção de uma identidade social que se modifica e reorganiza ao longo da vida, surgindo um sentimento de pertença ao grupo ou grupos com os quais interagimos.

Ao longo da nossa vida integramos vários grupos com os quais interagimos crescemos e modificamo-nos como pessoas. Em consequência, Borges (2007:176) considera que apesar da “ identidade profissional surg(ir) como uma faceta da identidade social” vai evoluindo e criando a sua própria individualidade pelas características que estabelece no âmbito do trabalho profissional.

O que confere a diferença entre a identidade social e profissional são as actividades profissionais, ou seja, as especificidades da profissão e portanto do trabalho. Mas “a identidade profissional não depende só do contexto social e profissional” (ibid:177), é formada pelo trabalho que se desenvolve, pelo seu lugar na sociedade e pelo significado que se dá, ou seja, o trabalho permite a

integração na sociedade e cria elos entre os diferentes profissionais dando-lhes características de identificação ou identitárias.

Mas o trabalho só por si não confere identidade, sendo necessário um envolvimento pessoal, procurar o desenvolver-se profissionalmente, ter formação específica e ainda encará-lo numa perspectiva de futuro que permita a identificação com uma carreira e com as actividades inerentes à mesma. Desta forma serve de âncora e confere identidade a si e aos outros permitindo o (re)conhecimento de ser portador de identidade.

A identidade não pode ser considerada como uma propriedade ou produto mas como algo implícito, sendo “um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2000: 16). Assim, podemos falar em processo identitário realçando a dinâmica que constitui a forma como cada um sente e se considera professor. Neste processo destaca-se a capacidade do professor de exercer com autonomia a sua actividade condicionada pela sua forma de ser e pela forma como a desempenha.

Libâneo (2004: s/p) afirma que “a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa”, ou seja, é constituída pelas atitudes, valores, crenças, conhecimentos e habilidades de cada um, determinando o trabalho do docente.

O professor condiciona a sua actividade pelos conhecimentos de que é portador e pelas experiências que possui como ser social. A construção da sua identidade profissional sofre influências tanto sociais como políticas determinando, assim, a sua atitude como pessoa e como cidadão. “A identidade profissional não pode ser entendida como algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada actividade de trabalho” (Marchesi, 2008: 120), isto é, a identidade profissional é formada através de um longo caminho onde se reflectem as experiências vivenciadas, os encontros e desencontros com outros e a reflexão sobre a própria prática.

A identidade docente é reflexo, por um lado, das características individuais de cada um dos sujeitos e por outro, é determinada por valores sociais e políticos que concorrem para a procura da aceitação e da integração num grupo de

pertença. Por isso, “é um confronto desigual e complexo entre os seus desejos e o reconhecimento pelos outros” (Carrolo, 1997: 29).

Concluindo, Gomes (1993:199) afirma que “a construção de identidades profissionais integra efeitos contraditórios: estruturas, sistemas de legitimação e práticas de poder são incorporados, dando um sentido à profissão” que se divide entre a diferenciação e a integração. Os docentes projectam os seus interesses, sonhos e planos para a construção de um percurso adaptado permitindo a sua inserção nas relações sociais e profissionais que existem na escola.

A identidade profissional dos professores é uma armação mesclada que atravessa o tempo e o espaço e forma-se desde o momento inicial de opção pela carreira até à reforma. Complementa-se com os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola e constrói-se tanto com os saberes científicos e pedagógicos como com referências éticas e deontológicas. Revela a marca de “experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades” (Moita, 2000: 116) que se reflectem nas representações e no trabalho concreto.

Em suma, a formação da identidade profissional faz-se ao longo da carreira em termos individuais e em termos de grupo desenvolve-se através da construção de identidades que se adaptam à realidade histórico social e que asseguram a continuidade da cultura profissional. A “identidade profissional é definida pelo papel que exerce e o *status* que possui na organização do trabalho” (Tardif e Lessard, 2005: 42-43).

Segundo Gomes (ibid: 51) “O que emerge hoje é a edificação de uma identidade profissional de dentro para fora, a partir de um saber científico próprio e da solidariedade em torno de valores e interesses comuns.” Esta identidade unifica-se através do grupo disciplinar que funciona como grupo de pertença e serve de coesão aos docentes desse universo disciplinar.

O professor desenvolve-se como profissional adquirindo ao longo do tempo competências em termos pedagógicos e organizacionais que lhe permitem a adaptação ao meio profissional e possibilitam o crescimento pessoal. Desta forma, vai construindo uma identidade profissional, que é reflexo da relação que

estabelece com os pares e com a profissão, facultando “uma construção simbólica, pessoal e interpessoal” (Gonçalves, 2000: 145) que facilita a constituição de elos de ligação com os pares e a integração no meio escolar.

## **2.2. Profissão “professor”**

Profissão é uma actividade que tem por objectivo satisfazer necessidades sociais que se aprende em estabelecimentos educativos com um leque de conhecimentos específicos tanto de carácter científico como técnicos, sistematizados e de difícil acesso, que são utilizados quando o indivíduo acede ao mundo do trabalho (Cunha, 2008:18).

De acordo com Nóvoa (1999), qualquer profissão organiza-se num corpo específico de conhecimento e num conjunto de valores éticos deontológicos que lhe são próprios.

Em síntese, Tardif e Lessard (2005:27) consideram que “uma profissão, ... não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar ... seu campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização.”

Os professores são pessoas que têm como profissão ensinar, o que implica um processo de aprendizagem individual e colectiva que permita a partilha de experiências e possibilita o crescimento pessoal e profissional de cada docente. “Ser professor traz a complexidade não só da leccionação como também da tomada de decisões educativas e curriculares” (Pacheco, 2001:13).

Tardif e Lessard (2008:9) consideram que “o trabalho docente representa uma actividade profissional complexa e de alto nível que exige conhecimentos e competências em vários campos” desde: i) cultura geral; ii) conhecimentos científicos, pedagógicos e do meio sócio cultural dos alunos; iii) conhecimento das limitações e dificuldades de aprendizagem dos discentes; iv) conhecimentos dos programas, capacidade de flexibilizá-los e de adequá-los de forma a motivar e a facilitar a aprendizagem; v) capacidade de diálogo com a comunidade; vi)

capacidade para estimular a autonomia; vii) capacidade para ser autónomo; viii) capacidade de comunicação e de criar empatia com todos.

Porém, Gomes (1993:43) afirma que “Um exame da profissão docente revela-nos uma profissão dividida”. Pois falar de docência significa falar em conteúdos disciplinares diversos, em diferentes funções e formações, estatuto e origens sociais divergentes dos seus elementos, dúvidas sobre a missão e o alvo dos educadores, grupos disciplinares de pertença e disciplina leccionada.

“ Os professores, como agentes sociais marcados pela classe (ou classes) a que pertencem, pelos contextos que lhe estão associados e pela sua própria experiência, são elementos que activamente agem e interagem nos e com os meios / contextos em que trabalham – as escolas –” (Leite, 2007: 96).

A escola, actualmente, é constituída por um conjunto heterogéneo de indivíduos, tanto ao nível docente como discente, como consequência da massificação do ensino. “Para muitos alunos e muitas famílias, a escola não tem nenhum sentido, não se inscreve num conceito coerente do ponto de vista dos seus projectos pessoais e sociais” (Nóvoa, 2008:221). Assim, é pedido ao professor um papel que ele não consegue desempenhar sozinho.

Esta mudança de paradigma terá despertado a descrença na função da educação como promessa de um futuro melhor. Nos professores surgiu uma atitude de desilusão e desânimo sendo que “o sentimento de insegurança está na origem do cepticismo e da recusa dos professores em relação às novas políticas de reforma educativa” (Esteve, 1999:96).

O conceito *mal – estar docente* (Gomes, 1993; Esteve, 1999) surgiu na literatura pedagógica nos anos oitenta para resumir as reacções dos professores, como grupo profissional, ao desajuste que sentem devido à alteração social. Pretende-se desta forma “descrever os efeitos permanentes de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (Esteve, *ibid.*: 98). Mas uma visão desvalorizada da docência não contribuirá para a construção de uma escola de qualidade e de uma profissão reconhecida socialmente.

Ao professor apresentam-se novos desafios que provocam a reflexão sobre a escola e sobre a sua profissão. Questionam-se sobre qual o seu papel na escola pois os papéis tradicionais que lhe estavam adscritos necessitam de ser repensados e actualizados na realidade da escola para todos. Ser professor é ter “uma actividade complexa cuja finalidade é a produção de estados de espírito e a modificação de mentalidades e comportamentos ” (Carrolo, 1997: 46).

Segundo Cortesão (2000: 9 - 10) os professores adoptam diversos papéis contextualizados por diferentes quadros teóricos de produção e reprodução dos saberes. Uns ministram uma educação bancária (Paulo Freire), sendo um instrumento de reprodução sociocultural; outros são tradutores do saber científico (Bernstein); alguns ensinam desenvolvendo o ofício do investigador (Bourdieu) e, por fim, outros pretendem assumir um papel de investigador – actor crítico. Mas “desenvolver competências profissionais de professor significa ir além dos estreitos limites da definição de professor como profissional preparado para ensinar” (Libâneo, 2004: s/p).

Nóvoa (2008:229) ao reflectir sobre a profissão docente considera que existe um mal-entendido quando se relaciona o ensino como uma actividade simples e natural. É um ofício que depende da colaboração do aluno pois “ninguém ensina quem não quer aprender” com uma componente forte do “ponto de vista emocional” e complexa nos objectivos que a sociedade lhe estabelece. Daí ser necessário que o docente desenvolva competências profissionais de forma a “saber relacionar e saber relacionar-se”.

Faz parte das competências do professor saber ensinar, comunicar com os alunos, participar e contribuir para construir uma escola com qualidade que transforme a realidade social.

O Ministério da Educação, dentro das suas competências de organizador e regulador da educação, publicou, em 2001, um decreto-lei onde aprovava o perfil geral de desempenho profissional para educadores e professores dos ensinos básicos e secundários (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto). Pretendeu definir o “perfil de desempenho comum” (Preâmbulo do Decreto - Lei nº 240/2001) a estes profissionais que consta de um anexo ao referido Decreto subdividindo-o



em quatro dimensões: dimensão profissional, social e ética (parte II); dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (parte III); dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade (parte IV) e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (parte V). Desta forma, pretendia enunciar “referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino” (parte I do anexo do Decreto-Lei nº 240/2001); posteriormente seriam publicados diplomas próprios para o grupo de qualificação. No entanto, apenas foi publicado o Decreto – Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, onde só foi definido o perfil do educador e do professor do primeiro ciclo.

Já no Preâmbulo do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário (Decreto – Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro), é afirmado que “os educadores e professores são agentes fundamentais da educação escolar” e que este Decreto pretende ser “um instrumento efectivo de valorização do trabalho dos professores” definindo que só o professor com qualificação de “bom” poderá progredir na carreira.

Este professor multifacetado e com competências abrangentes que incidirão sobre os vários domínios definidos no perfil anteriormente aprovado, além de ter competências ao nível do ensino aprendizagem deverá ser dinâmico, intervir socialmente e desenvolver qualificação ao longo da vida.

Os professores não são todos iguais nem todos têm mérito. Como tal da diferenciação pretende-se que surja a melhoria da qualidade educativa e o aumento da satisfação docente contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional através da motivação para uns e incentivo para outros.

Estes normativos pretendem, por um lado, valorizar e afirmar a importância do papel do professor na educação dos jovens, estimulando a cooperação e a formação ao longo da vida e, paralelamente, criar uma uniformidade nos docentes que permita a qualidade educativa e o sucesso escolar.

No senso comum está implícita a ideia de “uniformidade cultural” (Neto-Mendes, 1999: 187) que une os professores como pessoas, com autonomia no seu trabalho, que pensam, que decidem, que são detentores de saberes. Mas “a imagem do professor completamente autónomo é tão irreal como crer que as

suas respostas são acções meramente adaptáveis a situações herdadas” (Sacristán, 1999: 72).

As escolas estão previamente organizadas apesar dos actores que lá coexistem, subsistindo várias restrições, forças sociais em confronto, mas possibilitando, mesmo assim, margem para o individualismo. As escolas não se limitam a reproduzir a cultura dos alunos e dos professores, mas a recriar essas culturas.

É de referir que na uniformidade surge a diversidade com as diferenças de formação, de ciclos de estudos, de escola, de idade, entre outras, o que confere um carácter específico à profissão docente. Como afirma Neto-Mendes (1999: 194) “O pensamento do professor não é individual mas socialmente construído”, o que determina a sua postura na escola e na profissão.

Ao concretizar-se a interacção entre professor e alunos, o ensino torna-se “uma prática social” (Sacristán, *ibid.*: 66) pois estes actores reflectem a cultura e o contexto social a que pertencem. Como já dissemos anteriormente, a intervenção do professor reflecte o seu modo de pensar e de agir. O professor é um profissional que questiona o sentido e a pertinência das decisões em matéria educativa.

A função do professor resulta das necessidades sociais a que o sistema educativo quer dar resposta tendo em conta o momento específico a que se refere. Com a escola para todos e a tempo inteiro pretende-se que o professor prepare para a vida activa os jovens, munindo-os de capacidades de autonomia, de cidadania, de intervenção e de competências, de forma a que progridam como cidadãos do mundo, preparados para os desafios da sociedade global.

Subsiste uma abundância de funções que são da responsabilidade do professor, nomeadamente, ensinar, orientar o estudo, apoiar individualmente os alunos, conceber materiais, avaliar, organizar espaços e actividades ou coordenar, tornando-o eclético no seu saber. O professor vai dar um contributo pessoal a todo o seu trabalho, assumindo um papel reflexivo, problematizador e inventivo que é uma constante da sua prática docente na escola.

“Em educação, não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas sobre o que se transmite.” (Sacristán, 1999: 82)

A profissão docente está socialmente diversificada, pelo que existe uma situação de conflitualidade nesta sociedade complexa, com significações diversas entre os diferentes grupos sociais que acederam à profissão, tornando-a num ofício dependente de normas colectivas que influenciam o individual.

Hoje, na escola, o professor é confrontado com múltiplos desafios que o fazem colocar em causa os valores que “sustentam a produção contemporânea da profissão docente que caíram em desuso, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos” (Nóvoa, 1999: 28) tendo que reencontrar novos valores, desenvolver uma cultura profissional que seja pautada pela exigência e pela eficácia e permita construir identidades. Apesar do prestígio da profissão docente se encontrar intacto (ibid: 22) pois em variadíssimas sondagens de opinião continua a haver uma opinião bastante positiva sobre os docentes, vive-se na escola um clima de crise, de instabilidade, motivado tanto pela mudança da *gramática da escola* como pelas mudanças na política educativa.

Em síntese, o professor confronta-se no seu dia-a-dia com conflitos internos e externos que nem sempre permitem uma atitude reflexiva e construtiva, uma vez que “ a profissão de professor constitui um campo de ambivalências e conflitos, onde cada profissional se confronta consigo próprio, com os alunos, com os colegas, com a comunidade escolar, com as normas da organização escolar e do sistema educativo.” (Caetano, 1997: 218)

Apesar do grau de autonomia pessoal ou ideológico, o professor insere-se num quadro de estruturas e de normas político-culturais que determinam a sua actuação tanto na sala de aula como na instituição escolar. Daí Fontoura (2000: 176) afirmar que o “professor nunca está sozinho”, nem na sala de aula, pois as exigências da escola, a pressão social, as solicitações do exterior, a sua posição no grupo e nos projectos pessoais, determinam as relações com os pares e com os alunos.

Perante tais desafios o professor que considerar os obstáculos como factores incontornáveis e basilares da actividade docente pode ser tentado a ter uma visão defensiva da profissão. No entanto, se assumir uma atitude proactiva da profissão docente pode encontrar o reconhecimento nos alunos e nos seus pares, o que constitui um factor de gratificação pessoal e social, permitindo-lhe enfrentar as dificuldades de forma sustentada e promover a procura de soluções.

### **2.3. O ciclo de vida dos professores de acordo com Huberman**

Ao longo da carreira, o professor atravessa diversas fases que se adaptam ao seu estado de espírito, à sua idade cronológica, emocional, social, pessoal e ao meio envolvente reflectindo as suas vivências pessoais e a forma de vivenciar a escola.

Tendo em conta estes princípios e sabendo que cada professor é um ser individual, adoptámos a proposta de Huberman (2000) para delimitar as fases da carreira de um professor.

Huberman (2000:38) considera que “o desenvolvimento de uma carreira é ... um processo e não uma série de acontecimentos.” Assim, a carreira do professor passa por diferentes fases, podendo ser lineares para uns e descontínuos para outros. Cada professor adopta posturas próprias e individuais na forma como encara o seu desenvolvimento profissional e o seu percurso na organização – escola.

A proposta de Huberman é um modelo que pretende ser explicativo da actuação do professor ao longo da sua vida de ensino. Desta forma inicia-se com a entrada na profissão até ao momento da aposentação, tendo em conta que os professores como seres humanos passam por fases mais ou menos positivas, de exuberância e de desânimo.

Assim, nos três primeiros anos de serviço, os professores confrontam-se com a complexidade da profissão, onde as imagens que detêm da mesma se vêem confrontadas com a realidade da sala de aula e da escola. As dificuldades inerentes ao encontro com os alunos com interesses muito variados, as relações

que se estabelecem na sala de professores mais ou menos íntimas, a fragmentação existente nos departamentos, as diferenças de estatuto dos professores mais velhos criam uma primeira crise de identidade. Por outro lado, este jovem cheio de entusiasmo e com vontade de experimentar novos desafios e de estar integrado no grupo profissional que escolheu entra numa fase de exploração e de crescimento.

O segundo estágio ocorre entre os quatro e seis anos de serviço correspondendo ao período da “estabilização” onde o docente assume a profissão como sua, compromete-se com o ofício, assume que é professor e adquire identidade profissional. O professor sente-se confiante da sua missão, conhece o meio profissional e constrói projectos para o futuro.

A seguir a esta fase, aparece a da “diversificação” que surge entre os sete e os quinze anos de serviço sendo um período de afirmação e de crescimento profissional. Esta fase é a etapa mais fértil de investimento dos professores na carreira. É o momento da criação de materiais e de experimentar novos desafios e modelos. O momento da consolidação da sua identidade como docente.

A quarta fase é do “pôr-se em questão” surge entre os quinze e os vinte e cinco anos de serviço e tem “múltiplas facetas” (Huberman, 2000:43). O professor sente-se desencantado com a sua profissão que considera monótona e rotineira surgindo um sentimento de desinvestimento e desilusão.

A fase seguinte ou fase da “serenidade e distanciamento afectivo” corresponde ao período entre os vinte e seis e os trinta e cinco anos de serviço onde os docentes atravessam um período de calma e de resignação. Pode ser visto como um estado de alma, onde se investe menos, se é menos dinâmico e preocupado com os problemas da sala de aula e com a imagem que os outros têm dele. O professor envelheceu e a sua relação com os alunos deixou de ser como a de um irmão mais velho para se assemelhar mais à de um pai ou de uma mãe. Constata que os alunos dominam competências que a ele lhe faltam, nomeadamente no domínio das novas tecnologias. Antecede o período do “conservantismo” e das lamentações que alguns docentes desenvolvem

considerando que antes é que os alunos eram motivados ou que não havia indisciplina ou, ainda, que antes eram respeitados pela tutela.

Por fim, a última fase ou “desinvestimento” corresponde ao final da carreira, período de prudência onde a inflexibilidade e a nostalgia do passado podem surgir. Alguns docentes despedem-se do ensino com uma postura otimista acreditando que agora poderão dedicar mais tempo a si próprios e aos seus interesses. Se, pelo contrário, adoptarem uma postura amarga, descomprometem-se com o ensino e com os seus alunos, aspirando a que a reforma se aproxime rapidamente. É o momento da (re)estruturação da identidade social que se separa da profissional.

Em suma, Huberman considera que este não é “um modelo linear e monolítico” mas “antes tendências centrais” (2000:47) que possibilitam a compreensão do ciclo de vida profissional dos professores sem cair na tentação de o generalizar a todos os profissionais do ensino, pois cada pessoa é um ser individual com experiências e vivências diferentes reflexo do percurso de vida que seguiu.

Borges (2007:305) considera que o ciclo de vida dos professores “ é o tempo e o lugar em que o professor cresce individual e profissionalmente, em que se adapta ao mundo profissional através das socializações, das mudanças, das crises, dos questionamentos”, ou seja, através das representações que constrói ao interagir com os alunos e os seus pares, com a toda comunidade educativa e no exercício das suas funções docentes tendo em conta as condições em que as exerce.

Através do conhecimento do ciclo de vida dos professores percebemos a importância que esta profissão e a docência assumem para os professores, pois constituem-se como uma forma de realização pessoal, de reconhecimento social, de prestígio e de afirmação pessoal e profissional. Eles são os únicos que nunca abandonam a escola desde o tempo em que foram alunos até ao momento da reforma.

Ser professor é uma forma de vida que se reflecte na construção da identidade profissional que passa por diferentes etapas que vão do investimento

profundo ao desânimo completo. A escola integra uma variedade de actores sociais (alunos, funcionários, pais, docentes) que influenciam o papel do professor e a sua identidade conduzindo-o a uma diversidade de acções e práticas educativas (Borges, 2007:309).

### Capítulo III – Metodologia

O investigador tem que conceber e colocar em prática uma metodologia que, na opinião de Quivy e Campenhoudt (1998: 15) “nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas” mas a criação de um caminho que permita o desenvolvimento do estudo.

O método permite construir um plano de trabalho facilitador adequando as técnicas ao estudo empírico. Para Pardal e Correia (1995:10), “corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e a articulação de técnicas”.

O nosso estudo pretende saber o que pensam os professores do ensino básico sobre o que é ser professor e que imagem têm deles próprios.

“O estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos” (Sousa, 2005:137). Tendo em conta a afirmação de Sousa consideramos que o estudo de caso era o método mais adequado ao que pretendíamos e às condições de que dispúnhamos.

Bogdan e Biklen (1994:89) referem que “não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para o seu primeiro projecto, um *estudo de caso*.” Somos inexperientes, temos limitações temporais (um ano lectivo), focalizámos o campo de estudo para não nos desviarmos do assunto que estamos a estudar e escolhemos um grupo de docentes de uma escola com a qual tínhamos uma relação de proximidade e onde os professores se mostraram desde logo disponíveis a participar no estudo.

O *estudo de caso* “proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997: 22) visto o universo de análise ficar mais limitado e permitir o enfoque no objecto de estudo.

Para Merriam (1988), um *estudo de caso* é uma exposição intensa e global de um fenómeno que procura analisar os aspectos que lhe dão especificidade tornando-o num caso único. É uma investigação empírica que se desenvolve num



dado contexto sendo o investigador responsável pelo percurso que desenvolve e pelo grau de aprofundamento que pretende obter de modo a concretizar os objectivos a que se propôs.

Stake (2003:136-139) considera que existem três tipos de *estudo de caso* de acordo com os objectivos do investigador: intrínseco, instrumental e colectivo.

O estudo de caso é intrínseco quando se pretende conhecer melhor um caso particular. É instrumental quando, através do estudo de caso, se consegue clarificar uma determinada problemática ou redefinir uma dada teoria. O caso é a ferramenta que possibilita o conhecimento aprofundado do fenómeno. O estudo de caso colectivo analisa um conjunto de casos similares ou distintos de maneira a possibilitar o aprofundamento de um fenómeno que permita uma melhor teorização. Em qualquer das situações, um estudo de caso pretende conhecer o particular, o original, o específico. O objecto é visto como único, representando um aspecto específico da realidade que é múltipla e temporalmente localizada.

A escolha por um estudo de caso incide na importância de atribuir significado a uma situação concreta sendo o processo, a contextualização e a descoberta dos factores mais relevantes determinantes para o seu desenvolvimento. (Merriam, 1988:19)

O *Estudo de Caso* é uma metodologia com algumas limitações, nomeadamente: i) a impossibilidade de generalizações, que é um dos argumentos utilizados pelos críticos para considerarem que não tem utilidade científica, ii) o facto de ser uma investigação localizada num tempo e num espaço não permitindo a verificação da informação obtida. A principal vantagem, no entender de Sousa (2005:139), é a “concentração das atenções do investigador” sobre um caso específico, podendo ser estudado de “um modo mais ou menos aprofundado” e em pouco tempo. Na opinião de Pardal e Correia (1995:22-23), o estudo de caso, ajuda a perceber “o particular na sua complexidade”.

Pretendemos analisar com detalhe uma situação particular sem preocupações de generalização. O nosso campo de estudo é constituído por um grupo de docentes da escola que convencionámos chamar “Beira Rio” e não pretende representar o universo dos docentes portugueses. Esta escola foi

escolhida por termos ligações próximas à mesma e também pelo acordo e entusiasmo manifestado pela sua Directora que, aquando da apresentação do projecto, revelou bastante interesse pelo assunto que escolhemos.

### **3.1. Técnica de recolha de dados**

A recolha de dados é uma fase importante no percurso da investigação pois pretende-se compilar e organizar o maior número de informações sobre a problemática em questão junto da amostra que é alvo do nosso estudo.

Quivy e Campenhoudt (1998:184) afirmam que “a escolha do instrumento de observação e a recolha de dados devem inscrever-se no conjunto dos objectivos e do dispositivo metodológico da investigação”.

Neste estudo usámos como instrumentos de recolha de dados a análise documental e um questionário aberto.

No que se refere ao questionário, fizemos uma adaptação do inquérito utilizado no âmbito do Projecto Internacional “Representações Sociais sobre o trabalho Docente” (Pardal, 2009:7), que integra professores da universidade de Aveiro.

#### **3.1.1. Análise Documental**

A análise documental é fundamental na investigação podendo servir como método central da mesma ou como complemento de outros métodos (Bell, 1997:90). No nosso caso, a análise documental servirá de método complementar ao questionário, pois, analisámos os documentos estruturantes da escola “Beira Rio” nomeadamente o projecto educativo e o regulamento interno, como forma de contextualizar o estudo.

A análise documental é uma *“técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação”* (Pardal & Correia, 1995: 74) pois permite aceder a dados necessários à investigação, apresentando-os de forma a facilitar a interpretação e aquisição da informação mais pertinente, tendo como objectivo a

síntese da mesma (Sousa, 2005:262). Em conclusão, fazer a análise documental é condensar a informação consultada permitindo a sua organização e interpretação (Bardin, 2007:41).

Segundo Pardal e Correia (1995:74), é necessário ter em conta alguns procedimentos quando se faz a análise documental: i) estabelecer com clareza o objecto de estudo; ii) enunciar a hipótese ou hipóteses; iii) observar atentamente as fontes para constatar o nível de equidade; iv) relacionar o comparável. Tendo em conta estes procedimentos, poupa-se tempo e orienta-se a escolha da informação seleccionando os dados imprescindíveis à investigação.

### **3.1.2. O questionário**

Como dissemos anteriormente, a nossa investigação incide sobre os professores do ensino básico da escola “Beira Rio”. Como pretendemos saber a opinião de sessenta e sete professores, que constituíam o corpo docente da escola no ano lectivo 2008/2009, optámos pelo questionário, pois, de acordo com Sousa (2005:153), é o instrumento mais adequado para “estudar a opinião, atitudes e pensamentos” de um número alargado de indivíduos. Também Afonso (2005: 102) considera que esta técnica pode ser utilizada “ em estudos de caso, ... quando se pretende ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização”.

Em síntese, o questionário é um instrumento de recolha de dados muito usado no “âmbito da investigação sociológica” (Pardal & Correia, 1995:51).

Os vários autores reconhecem que esta técnica tem limitações e vantagens tendo o investigador que estar atento para ponderar a sua escolha de forma a fazer uma recolha rigorosa.

Para Pardal e Correia (ibid.:52), as vantagens são: i) ser aplicável a um universo lato de indivíduos; ii) garantir o anonimato, iii) não necessitar de ser respondido de imediato e iv) ser económico. Como limitações: i) não permitir adaptar as questões às características do inquirido; ii) não possibilitar esclarecimentos sobre os assuntos menos claros; iii) não garantir que as

respostas tenham sido dadas individualmente; iv) não ser aplicável a quem não domina a técnica de leitura e escrita e v) ser utilizado num universo homogéneo.

A construção do questionário foi norteada por princípios de rigor e de clareza tendo em conta a população alvo do estudo. Preocupámo-nos não só em escolher a modalidade e o tipo de questão como também com a qualidade e organização dos itens para que se adequassem melhor ao pretendido. Elaborámos um questionário directo e pouco extenso para que os inquiridos aderissem com facilidade e respondessem espontaneamente (anexo 1).

O questionário foi estruturado em duas partes e introduzido por uma nota que contextualizava a investigação, pedia e agradecia a colaboração e assegurava o anonimato. A primeira parte pretendia delinear o perfil do inquirido, pelo que se utilizaram questões fechadas; na segunda parte desejava-se conhecer as representações dos docentes.

A primeira questão pedia a identificação do género pois, apesar de nos encontrarmos numa profissão maioritariamente feminina, interessava-nos perceber se haveria alguma relação entre o género e as representações dos professores.

A segunda questão era sobre o nível de ensino que o inquirido leccionava, pretendendo-se observar se existiria uma relação entre este e as representações sociais de que o docente é detentor.

Na questão sobre o tempo de serviço optou-se por delimitar os intervalos de tempo utilizando o estudo de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional dos professores, tendo-se construído uma escala onde se identificam as fases que os professores percorrem durante a sua carreira. Também aqui se pretendia analisar se havia diferenças de opinião em função da fase onde o docente se situava.

A segunda parte do questionário era constituída por uma questão de associação livre de palavras correspondente ao objecto da representação que se pretendia estudar, pedindo que a mesma fosse dada de forma espontânea. Segundo Abric (1994), o facto de ser responder intuitivamente permite aderir

mais espontaneamente aos elementos que formam o campo semântico do termo ou objecto de estudo.

As palavras fornecidas pertenciam às categorias “professor”, “profissão”, “identidade docente” e “trabalho docente”. Pedia-se que, para cada uma delas, os inquiridos dissessem três palavras por ordem de prioridade, da mais importante para a menos importante, de acordo com o que representavam para eles.

Devido a constrangimentos temporais (final do ano lectivo), os questionários foram distribuídos na escola e pela internet verificando-se uma grande adesão de todos os inquiridos. Contámos, ainda, com colaboração da Directora do agrupamento que contribuiu, de forma decisiva, para que esta tarefa fosse realizada.

### **3.2. Técnica de tratamento de dados**

Para analisar os dados recolhidos através do questionário recorreremos à estatística descritiva para fazer a interpretação dos resultados.

O recurso à estatística permite-nos determinar e comparar os dados obtidos e proceder à sua interpretação apoiados em outros estudos existentes sobre este assunto. Para Pardal e Correia (1995: 88), a estatística “apoia a análise social, colocando ao dispor conhecimentos e técnicas de análise exploratória de dados que permitem apreender e quantificar os fenómenos, possibilitando a identificação de aspectos, regularidades ou padrões que os caracterizam”.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998:223), a estatística ao utilizar uma linguagem numérica e gráfica, é fundamental para os estudos em que “os dados a analisar foram especialmente recolhidos para responder às necessidades da investigação graças a um inquérito por questionário”. As vantagens são a precisão e o rigor, a possibilidade de utilizar meios informáticos que tratam os dados com clareza e fazem a representação gráfica das informações obtidas. Como limitações, surgem as dificuldades de analisar alguns factos quantitativamente. “É o investigador que atribui um sentido a estas relações,

através do modelo teórico que construiu previamente e em função do qual escolheu o método de análise estatística” (Quiby & Campenhoudt, 1998: 225).

O tratamento estatístico das respostas ao questionário resultou da construção de uma base de dados (Anexo 2) elaborada no programa da Microsoft Office Excel 2003.

Os questionários foram codificados (Q1 a Q67) correspondendo cada um a uma linha horizontal da base de dados onde se registaram os resultados fornecidos pelos inquiridos.

Todos os inquiridos responderam a todas as questões de forma completa. No entanto, encontramos algumas dificuldades na contagem das palavras do item de associação livre de palavras (parte II), porque, como era um questionário aberto, as respostas obtidas diferiam bastante; assim, optámos por associar palavras sinónimas.

### **3.3. A escola “Beira Rio”**

Para fazermos a caracterização da escola que convencionámos chamar de “Beira Rio”, utilizámos os documentos estruturantes do agrupamento, nomeadamente o projecto educativo e o regulamento interno.

A instituição situa-se no litoral do distrito de Aveiro e pertence a um pequeno agrupamento de escolas onde coexistem, no mesmo espaço físico, os três ciclos de escolaridade básica e o pré-escolar, numa dinâmica de articulação e de coesão, permitindo uma escola inclusiva e que é “a resposta mais cabal à escolaridade básica de nove anos” (Projecto Educativo). A convivência na escola pretende proporcionar a toda a comunidade educativa um grau de satisfação e de realização, procurando criar um ambiente de trabalho envolvente e gratificante onde a comunicação se desenvolve naturalmente.

Em termos físicos, a escola é composta por um edifício para o pré-escolar, três para o primeiro ciclo e dois para o segundo e terceiro ciclos. Possui uma cantina, um edifício polivalente onde funcionam a reprografia, papelaria e

bufete, um pavilhão gimnodesportivo, uma biblioteca e espaços exteriores que são comuns a todos alunos.

A escola insere-se num meio com graves problemas sociais, com défice de redes viárias e de transportes públicos. Os alunos, na sua maioria, são oriundos de meios sócio-económico culturais muito pobres ou degradados e não reconhecem a escolarização enquanto instrumento de valorização pessoal com vista à integração num melhor emprego. Não estabelecem essa relação já que as suas famílias de origem não veiculam esse tipo de valor. Estes jovens correm o risco de abandonar o sistema prematuramente ou ainda de o frequentarem sem que ele lhes proporcione aprendizagens verdadeiramente significativas.

A escola identificou como aspectos problemáticos “o abandono precoce e absentismo; o número elevado de alunos com poucos hábitos de trabalho; o alheamento dos Encarregados de Educação face à vida da Escola; a baixa escolaridade dos pais; o aumento do número de casos de comportamento desajustado; as situações de exclusão social; a falta de expectativas em relação à Escola e a sua desvalorização; as baixas expectativas relativamente ao futuro profissional dos alunos no final do nono ano” (Projecto Educativo). Definiu, então, como linhas orientadoras do seu projecto educativo:

- “Promover o envolvimento dos pais e de toda a comunidade educativa;
- Valorizar o papel da escola;
- Combater o abandono escolar precoce e o absentismo;
- Promover a formação integral (capacidades, atitudes e conhecimentos...) através da construção de um currículo adaptado à realidade específica da população escolar;
- Promover a articulação e a aproximação dos vários ciclos e do pré-escolar de forma a proporcionar um percurso escolar singular e significativo.” (Projecto Educativo)

Com base nestas linhas orientadoras, o projecto educativo apontava para formas de concretização de modo a criar uma escola adaptada aos alunos e que

proporcionasse um ambiente propício ao trabalho e ao desenvolvimento de competências.

### 3.3.1. Os professores

O quadro docente permanente era reduzido, existindo uma grande mobilidade visto muitos dos docentes serem contratados e outros encontrarem-se em situação de destacamento. Esta mobilidade tem vindo a atenuar-se com o concurso por três anos

No ano lectivo em análise (2008/2009), o corpo docente era constituído por cinco educadoras, catorze professores do primeiro ciclo; vinte e um do segundo e trinta e dois do terceiro ciclo.

Como podemos constatar, o vínculo dos professores à escola era distinto. No quadro abaixo, apresentamos a sua distribuição:

**Quadro 1 - Composição do Corpo Docente**

<b>Professores</b>	<b>Pré - escolar</b>	<b>1º CEB</b>	<b>2º CEB</b>	<b>3º CEB</b>	<b>Total</b>
Do Quadro da Escola	3	6	7	11	27
Em Mobilidade	2	7	3	7	19
Contratados	0	1	11	14	26
<i>Total</i>	5	14	21	32	72

Como podemos observar no quadro 1, 45 docentes estavam em situação de mobilidade ou eram contratados, isto é, a maioria dos professores da escola não pertencia ao quadro da mesma. A colocação por três anos permitiu oferecer maior estabilidade ao corpo docente e, conseqüentemente, possibilitou um trabalho mais continuado e consistente na consecução das metas para que as linhas orientadoras do projecto educativo apontavam.

Como já referimos, o nosso estudo incidiu sobre os professores do ensino básico; por essa razão, só foram contabilizados os docentes do primeiro ao



terceiro ciclos de escolaridade, que perfazem um total de sessenta e sete professores.

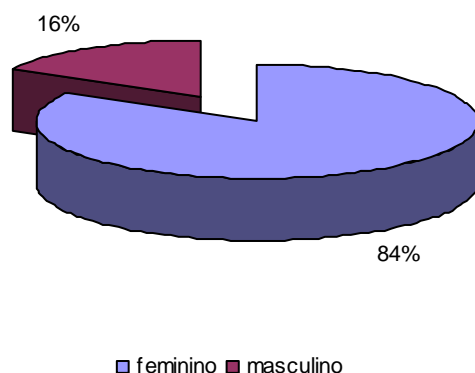
### 3.4. A amostra

Os professores que constituíram a amostra trabalharam na escola “Beira Rio” no ano lectivo de 2008/2009 e pertenciam ao ensino básico.

Como referimos anteriormente, a nossa amostra é constituída por 67 professores. Destes 56 pertenciam ao género feminino e 11 são do género masculino, como constatamos no quadro 2 e no gráfico 1.

**Quadro 2 - Género**

Género	Frequência	%
Feminino	56	84%
Masculino	11	16%
<i>Total de professores</i>	67	100%



**Gráfico 1 – Caracterização da amostra**

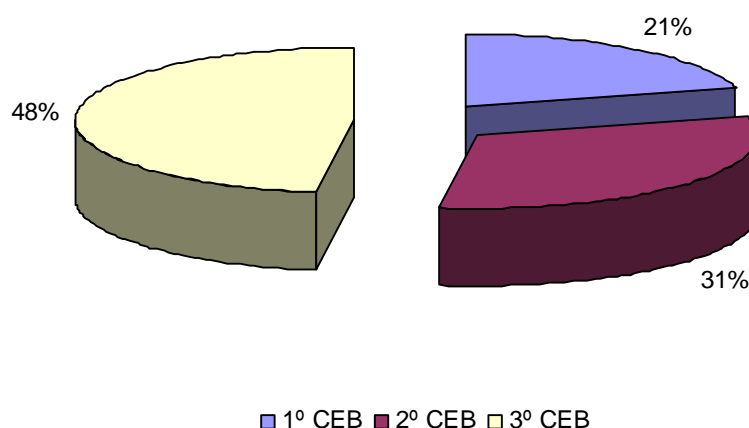
Tendo em conta que a composição do corpo docente é maioritariamente feminina, este resultado foi o esperado.

### 3.4.1. Nível de Ensino

Os professores que constituíram a amostra dividiam-se por nível de ensino, como se pode observar no quadro 3 e no gráfico 2.

**Quadro 3 – Nível de Ensino**

Nível de Ensino	Frequência	%
1º CEB	14	21%
2º CEB	21	31%
3º CEB	32	48%
<i>Total de professores</i>	67	100%



**Gráfico 2 – Ilustra o nível de ensino de cada docente**

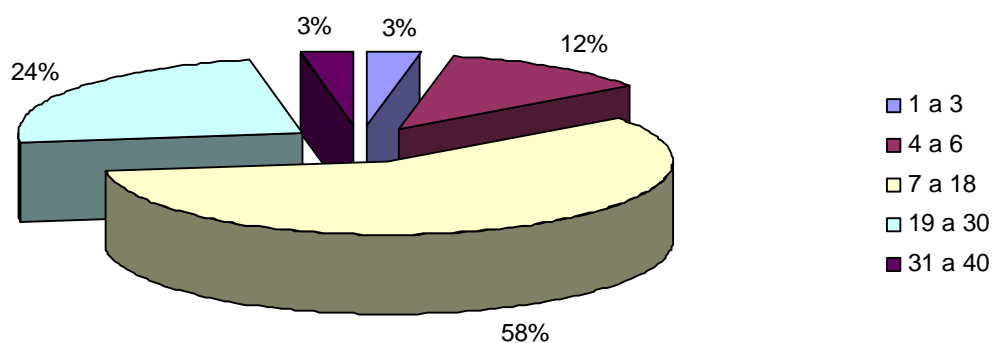
Podemos observar que a maioria dos docentes (48%) integra o 3º ciclo do ensino básico, 31% pertencem ao 2º ciclo e os restantes 21% ao 1º ciclo.

### 3.4.2. Tempo de serviço

De acordo com os intervalos propostos por Huberman (2000) surgiram os seguintes resultados.

**Quadro 4 – Tempo de Serviço**

Anos de Serviço	Frequência	%
1 a 3	2	3%
4 a 6	8	12%
7 a 18	39	58%
19 a 30	16	24%
31 a 40	2	3%
<i>Total de Professores</i>	67	100%



**Gráfico 3 - Contabiliza o tempo de serviço**

Como se pode observar, os professores inquiridos (59%) têm maioritariamente entre 7 e 18 anos de serviço e situam-se na fase da diversificação, considerada como um período de afirmação e de crescimento

profissional. Como já vimos, esta fase caracteriza-se por haver um maior investimento na carreira e o indivíduo afirma a sua identidade como professor.

Os professores que se encontram na fase da estabilização representam 12% e 23% dos inquiridos situam-se na fase em que se põem em questão, questionam a sua profissão e o investimento que fazem na mesma.

Por fim, a percentagem de professores no início e no fim da carreira é idêntica: 3 %.

Como vimos atrás, o corpo docente é constituído maioritariamente por professores contratados e por outros em situação de mobilidade. Ao serem em maior número, as suas concepções podem influenciar ou mesmo determinar a postura na profissão e na própria escola de todo o corpo docente. Em suma, a maior percentagem de professores representa os que tiveram experiências diversas e que já estiveram em muitas escolas e realidades distintas.

### **3.5. Apresentação dos resultados**

Neste ponto pretendemos expor os resultados encontrados em cada categoria “professor”, “profissão”, “identidade docente” e “trabalho docente” pela ordem que apareciam no questionário.

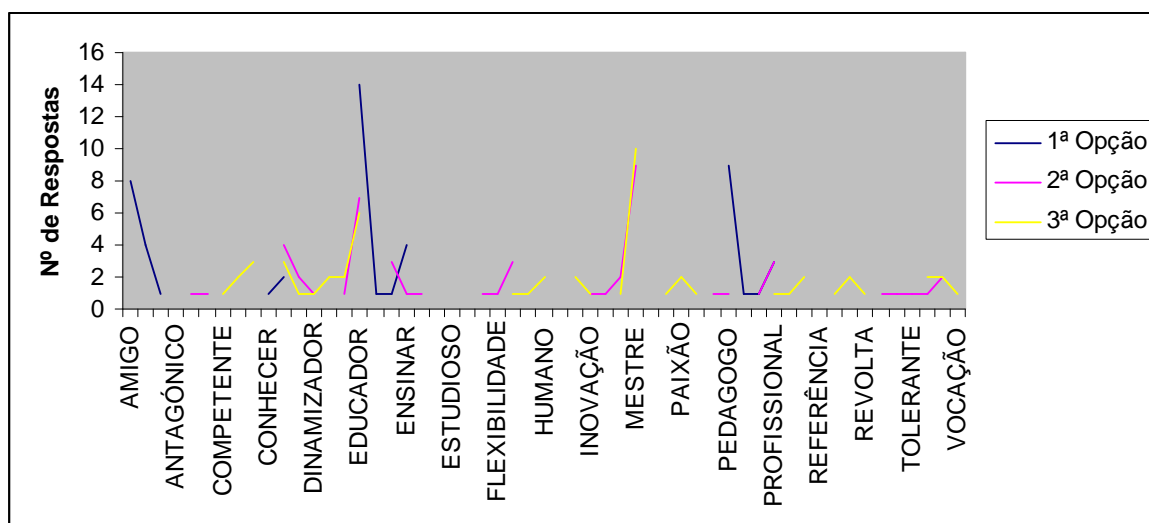
Os professores inquiridos manifestaram a sua opinião em relação às palavras propostas fornecendo três opções de ordenação para cada uma de acordo com o seu grau de importância.

Prosseguiremos a apresentação de resultados revelando as diferentes opções de resposta para cada palavra e, seguidamente, compará-las-emos com o perfil dos inquiridos.

#### **3.5.1. Professor**

Solicitados a manifestar espontaneamente a sua opinião sobre “professor” os inquiridos pronunciaram-se da forma que se pode observar no gráfico 4.

Os professores tinham que explicitar a sua opinião em três opções sendo a primeira considerada a mais importante e a terceira a de menor relevância.



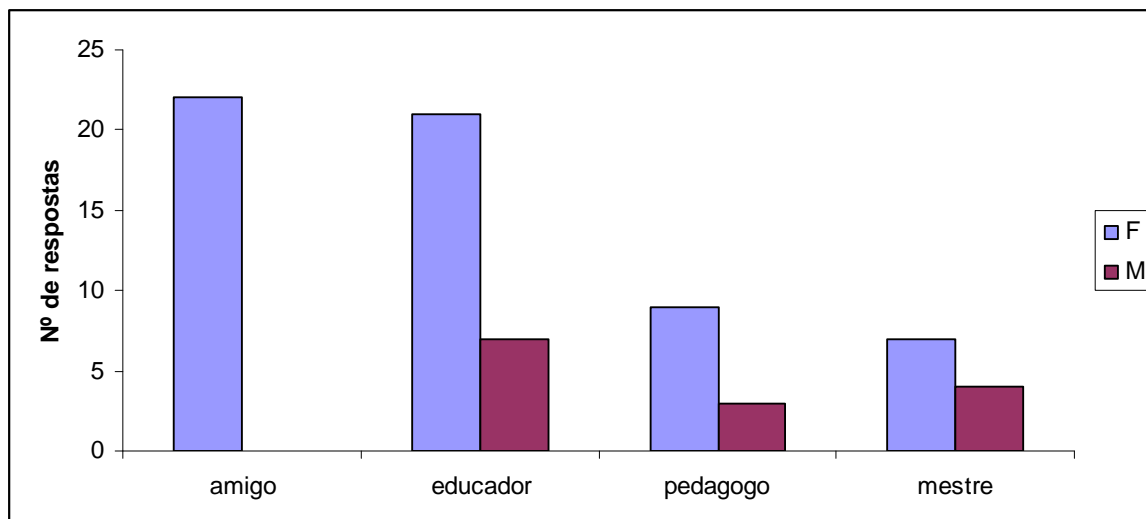
**Gráfico 4 – Representação de professor por opção.**

As palavras que surgiram mais vezes foram “amigo”, “educador”, “mestre” e “pedagogo”. Estas palavras são constantes nas três opções de resposta.

Estes dados permitem perceber que, para os professores da escola “Beira Rio”, a representação de professor está relacionada com os aspectos afectivos e relacionais.

### 3.5.1.1. Representação de professor por género

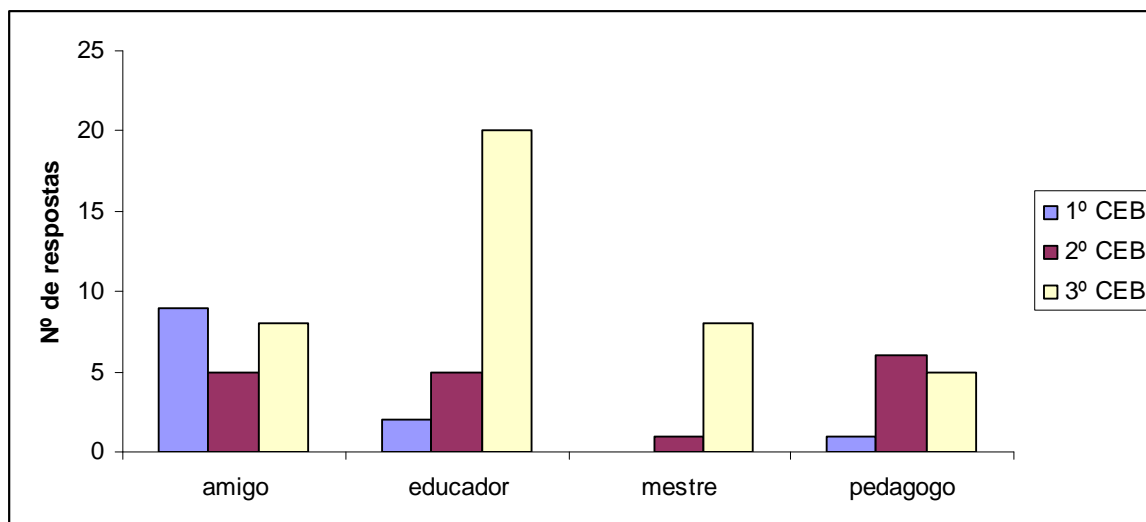
Como se pode observar no gráfico 5, com excepção da categoria “amigo”, que só é mencionada pelo género feminino, todas as outras categorias são citadas pelos dois géneros. A categoria “amigo” é a mais representada no género feminino, enquanto no género masculino é a de “educador”.



**Gráfico 5 – Comparação entre género e a representação de professor**

### 3.5.1.2. Representação de professor por nível de ensino

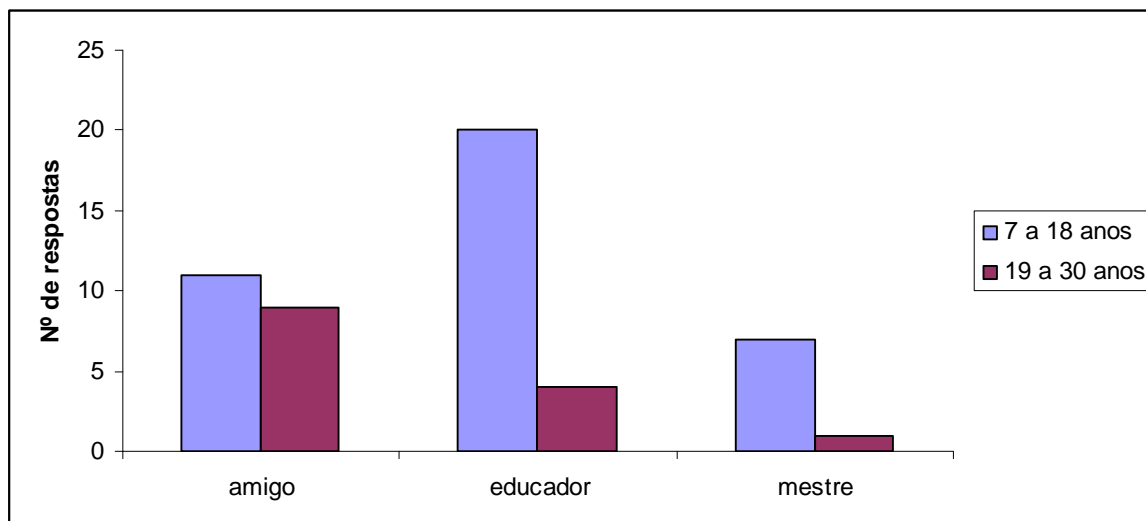
Ao observar o gráfico 6, constatamos que “amigo” é a palavra mais referida no 1º ciclo enquanto no 2º é “pedagogo” e, por fim, no 3º é “educador”.



**Gráfico 6 – Comparação entre o nível de ensino e a representação de professor**

### 3.5.1.3. Representação de professor por tempo de serviço

Em relação ao tempo de serviço, só considerámos os períodos de 7 a 18 anos e de 19 a 30 anos que correspondem a 55 dos professores (82%) da amostra. Os professores em início de carreira e no término da mesma são 12 (18%) pelo que não considerámos relevantes as suas respostas em termos de representatividade.

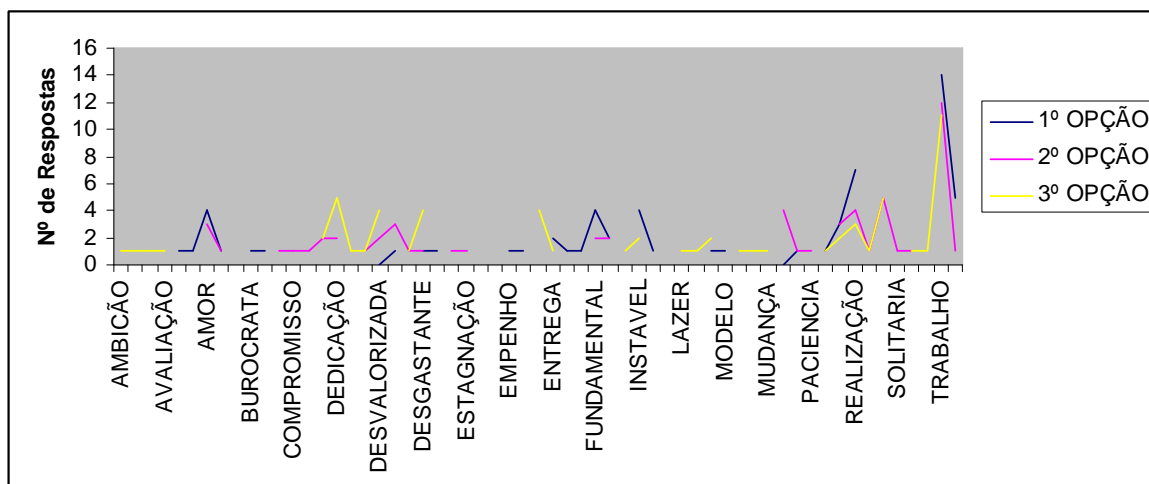


**Gráfico 7 – Comparação entre o tempo de serviço e a representação de professor**

Como podemos observar no gráfico 7, a categoria “amigo” é a mais referida pelos docentes que têm entre 19 e 30 anos de serviço, enquanto “educador” é a imagem mais mencionada pelos professores que contabilizam entre 7 e 18 anos de serviço.

### 3.5.2. Profissão

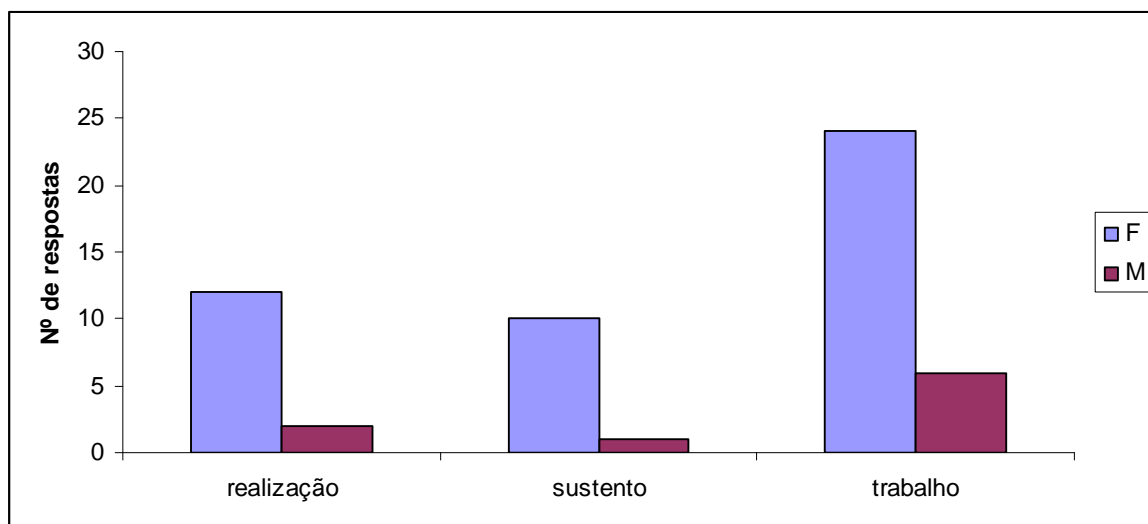
No que diz respeito ao conceito de profissão, os inquiridos relacionam-na com “trabalho” e “realização”. A representação que estes docentes têm de profissão está, pois, intimamente ligada ao trabalho como ocupação e a um meio de realização pessoal.



**Gráfico 8 – Representação de profissão por opção.**

### 3.5.2.1. Representação de profissão por género

Como se pode observar no gráfico 9, não existe diferença de género na representação de profissão. A categoria “trabalho” é a mais mencionada pelos dois géneros.



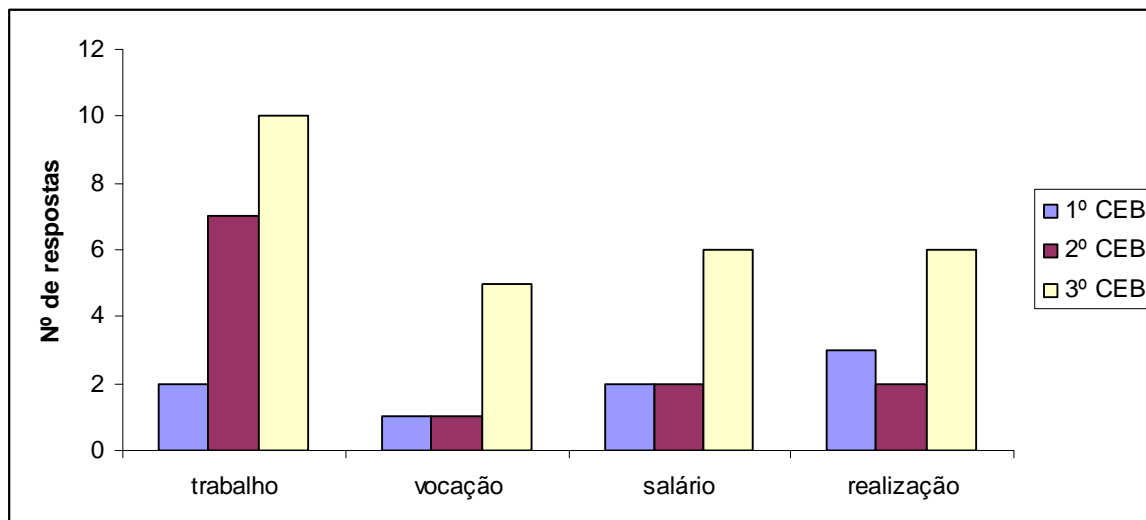
**Gráfico 9 – Comparação entre género e a representação de profissão**

### 3.5.2.2. Representação de profissão por nível de ensino

O gráfico 10 apresenta-nos a relação entre nível de ensino e as categorias mais referidas pelos professores inquiridos e aí podemos observar uma diferença



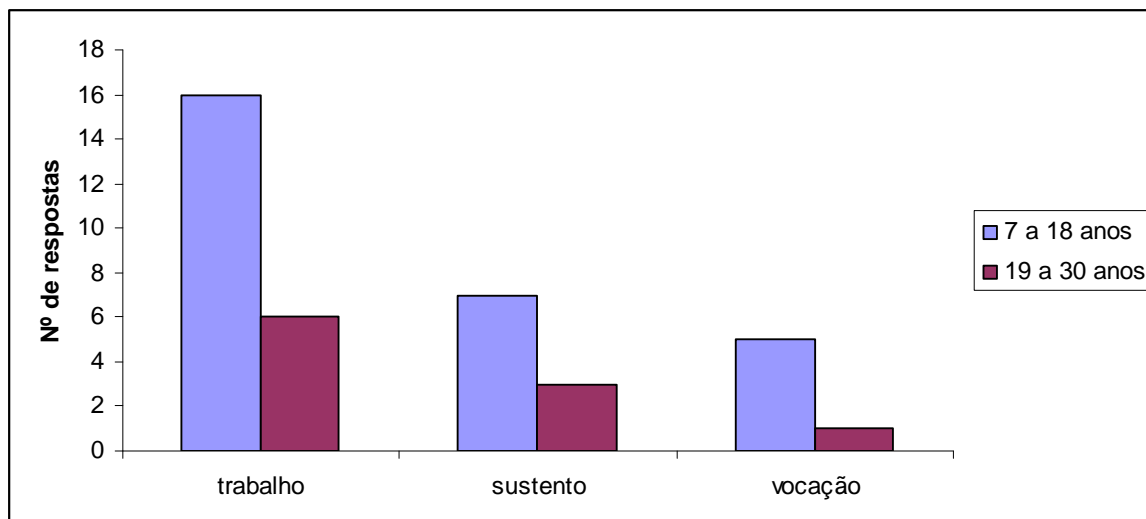
entre os do 1º ciclo e os do 2º/ 3º ciclo. No primeiro caso, a categoria mais referida é “realização”, enquanto nos outros ciclos a categoria mais mencionada é “trabalho”.



**Gráfico 10 – Comparação entre nível de ensino e a representação de profissão**

### 3.5.2.3. Representação de profissão por tempo de serviço

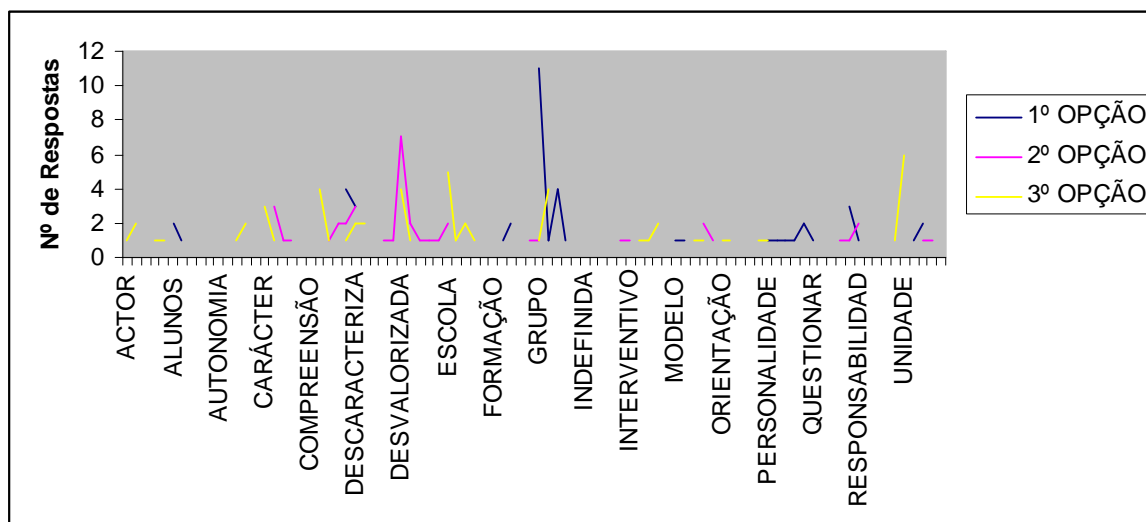
A representação de profissão não varia com o tempo de serviço, como se pode observar no gráfico 11. Em ambos os casos a categoria mais mencionada é “trabalho”.



**Gráfico 11 – Comparação entre tempo de serviço e a representação de profissão**

### 3.5.3. Identidade docente

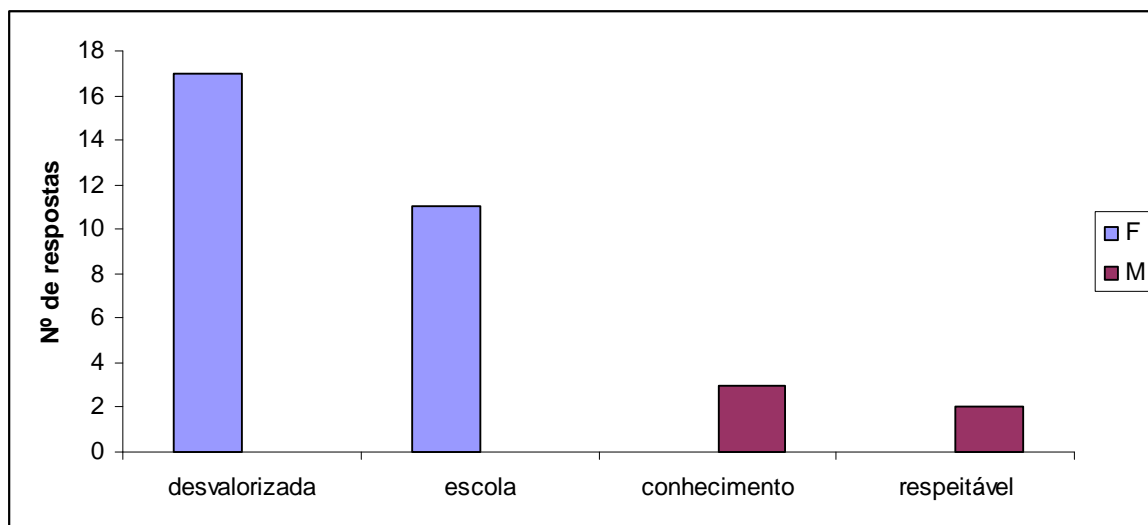
No que se refere à identidade docente, os professores mencionaram “unidade”, “grupo” e “desvalorizada”. A representação que possuem de identidade docente está associada a elo e grupo e, ao mesmo tempo consideraram que lhes falta prestígio, ou seja, valor e reconhecimento.



**Gráfico 12 – Representação de identidade docente por opção.**

### 3.5.3.1. Representação de identidade docente por género

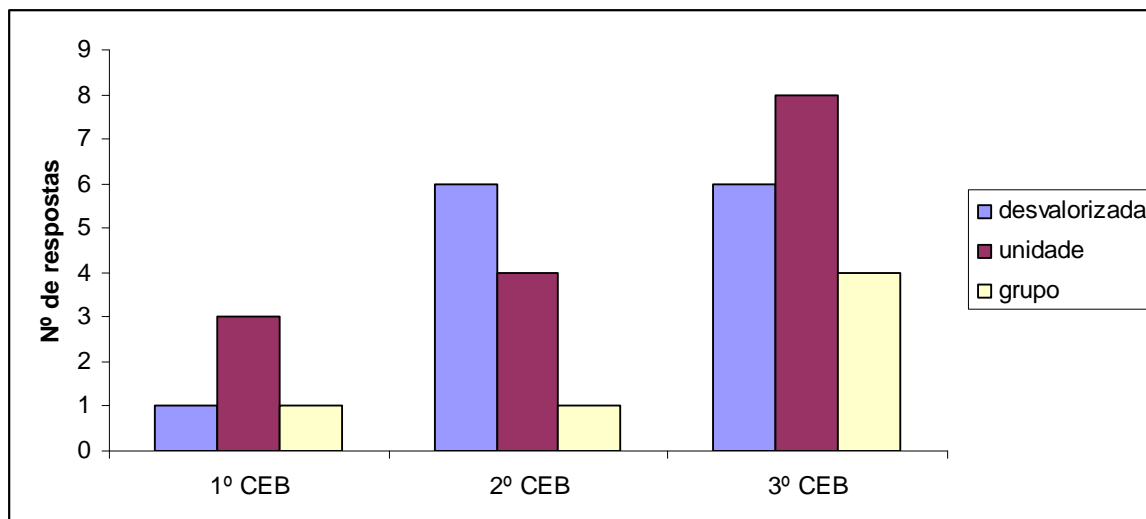
O gráfico 13 mostra-nos que enquanto o género feminino associa identidade docente à categoria “desvalorizada”, o género masculino relaciona-a com “conhecimento”.



**Gráfico 13 – Comparação entre género e a representação de identidade docente**

### 3.5.3.2. Representação de identidade docente por nível de ensino

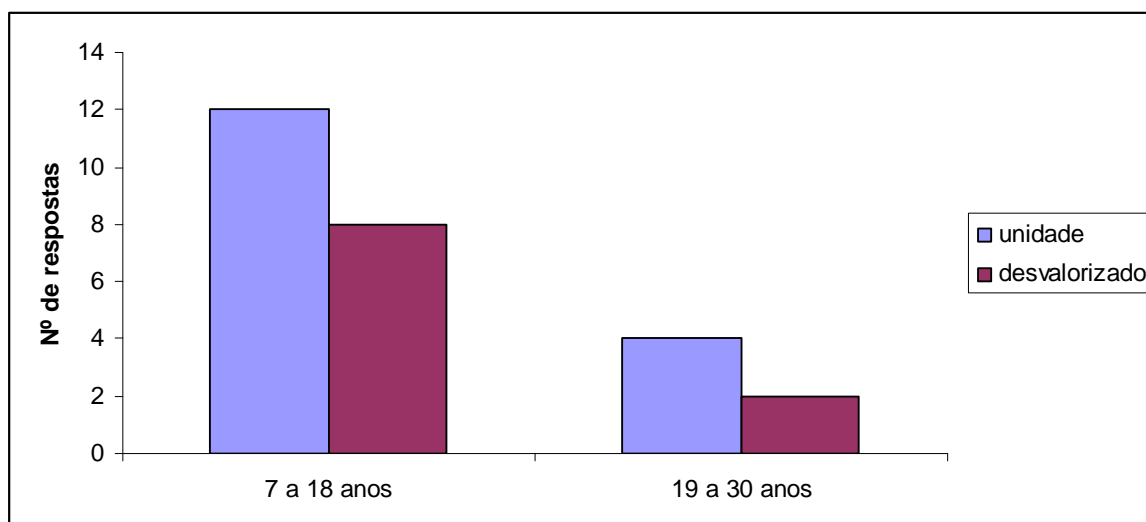
Podemos observar no gráfico 14 que existe uma diferença entre as categorias mais mencionadas pelos inquiridos em função do ciclo a que pertencem. No 1º e no 3º ciclos a categoria mais mencionada é “unidade”, enquanto no 2º ciclo é “desvalorizada”.



**Gráfico 14 – Comparação entre nível de ensino e a representação de identidade docente**

### 3.5.3.3. Representação de identidade docente por tempo de serviço

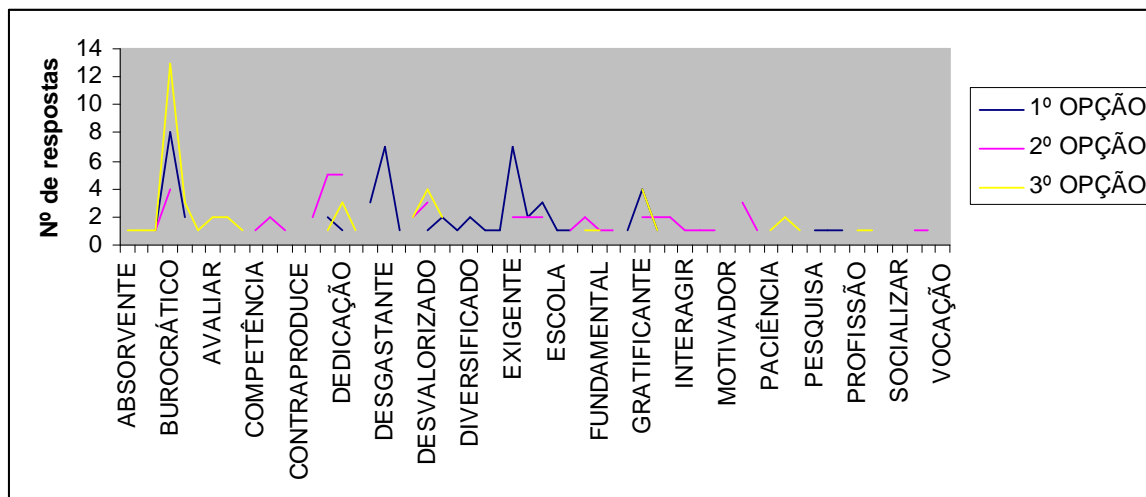
No gráfico 15 podemos observar que enquanto os inquiridos que pertencem ao intervalo entre 7 e 18 anos relacionam identidade docente com “desvalorizada”, os docentes que têm entre 19 e 30 anos de serviço referem “unidade” como sendo o símbolo da sua identidade.



**Gráfico 15 – Comparação entre tempo de serviço e a representação de identidade docente**

### 3.5.4. Trabalho docente

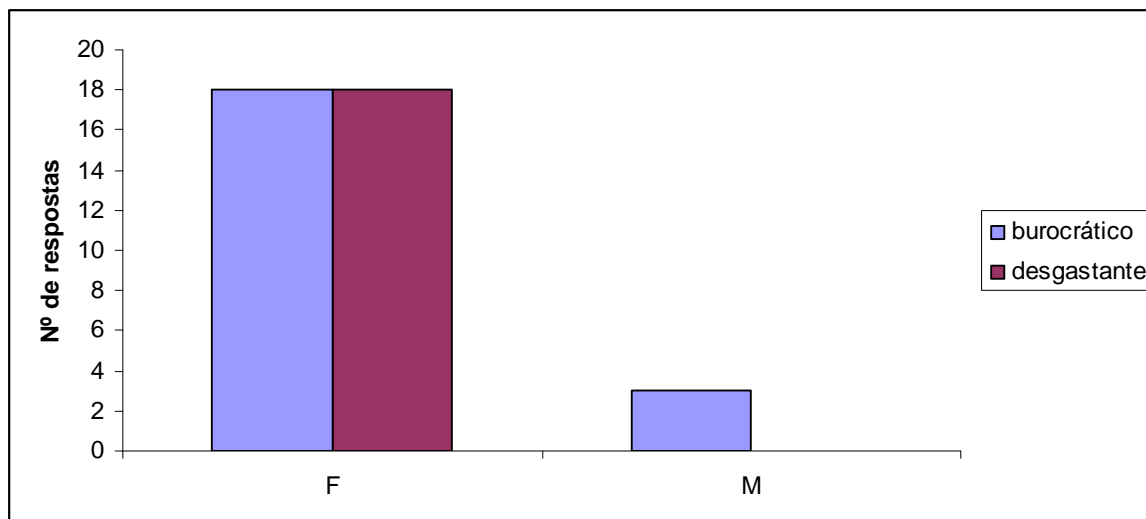
No que diz respeito ao trabalho docente, os inquiridos associaram-no às palavras “burocrático”, “exigente” e “desgastante”. A imagem do trabalho docente está relacionada com a componente administrativa do seu trabalho.



**Gráfico 16 – Representação de trabalho docente por opção.**

#### 3.5.4.1. Representação de trabalho docente por género

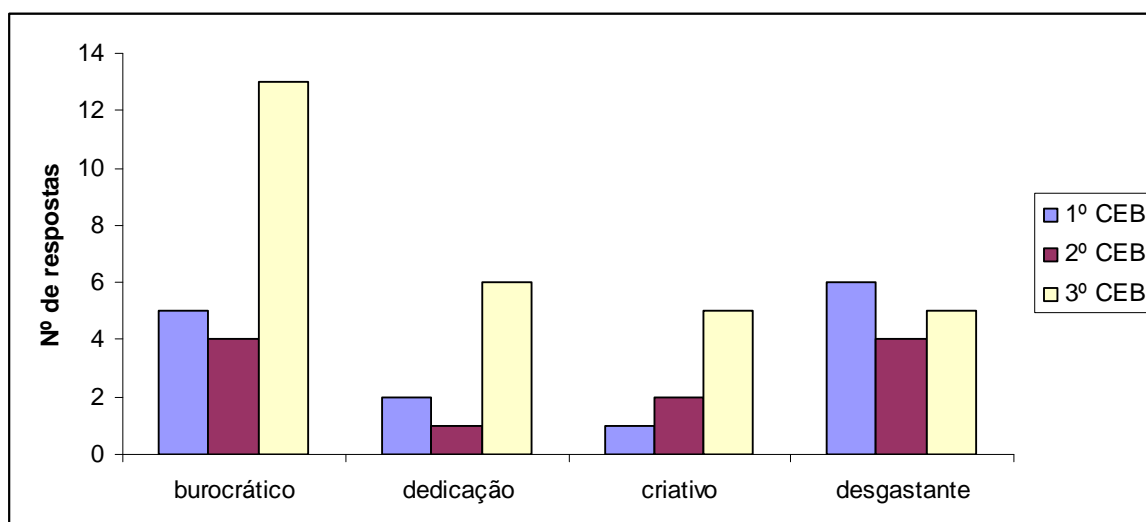
No que concerne à representação de trabalho docente por género, não existem diferenças, pois ambos associam o trabalho docente a “burocrático”.



**Gráfico 17 – Comparação entre género e a representação de trabalho docente**

#### 3.5.4.2. Representação de trabalho docente por nível de ensino

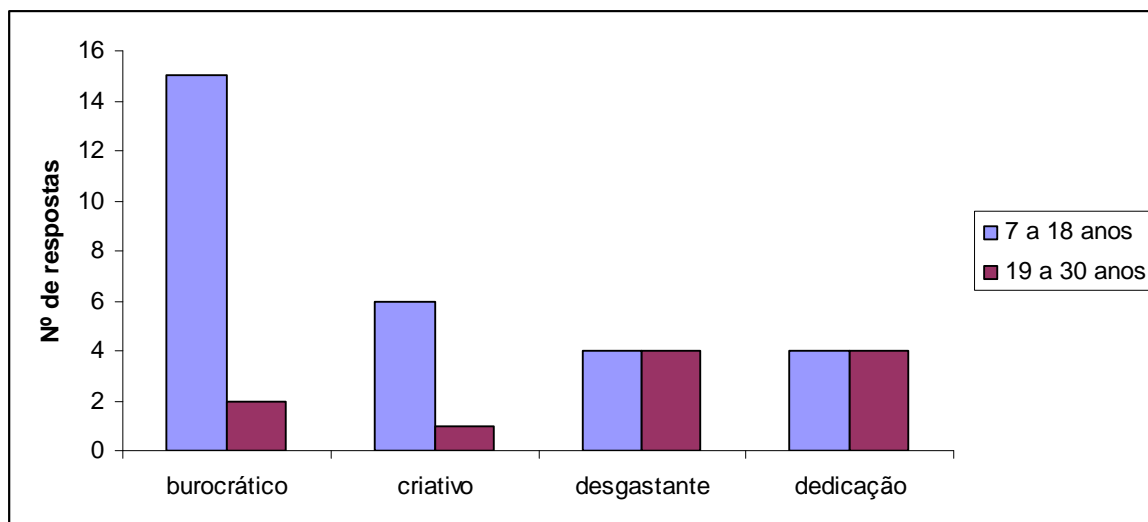
Na representação de trabalho docente os ciclos completam-se na definição dada ao considerarem o trabalho docente como “burocrático”. É de referir, no entanto, que a categoria mais mencionada no 1º ciclo foi “desgastante”, como se pode observar no gráfico 18.



**Gráfico 18 – Comparação entre nível de ensino e a representação de trabalho docente**

### 3.5.4.3. Representação de trabalho docente por tempo de serviço

No gráfico 19 podemos observar que os docentes que têm entre 7 e 18 anos de serviço associam, em maior número, o trabalho docente a “burocrático” enquanto, no intervalo de 19 a 30 anos de serviço, as categorias mais mencionadas são “desgastante” e “dedicação”.



**Gráfico 19 – Comparação entre tempo de serviço e a representação de trabalho docente**

## **Capítulo IV – Análise dos resultados**

Neste capítulo pretendemos analisar as representações que os professores da escola “Beira Rio”, detêm sobre “professor”, “profissão”, “identidade docente” e “trabalho docente”. No entanto, as conclusões deste estudo não são passíveis de serem generalizadas, pois só envolvem os professores do ensino básico de uma escola do distrito de Aveiro.

O professor constrói e reconstrói imagens sobre a realidade em que existe a partir das crenças que possui e que elabora desde sempre (Borges:2007). O professor entra na escola como aluno e lá permanece até ao momento da reforma. Cria uma ligação entre o passado e o presente que se reflecte nas suas concepções e crenças (Braga, 2001).

Quando manifestaram a sua opinião, os docentes da escola “Beira-Rio” revelaram as suas crenças sobre as categorias apresentadas, permitindo-nos perceber quais as representações sociais que detêm. As representações sociais como conhecimento prático e do senso comum (Jodelet:2007) permitem interpretar a realidade (Abric:1994) destes docentes detentores de experiências e tempo de serviço diverso. Ao considerarmos estes fenómenos em constante reconstrução e partilhados pelos sujeitos sociais, conseguimos edificar as imagens dos docentes interpretando-as e construindo respostas que expliquem o seu funcionamento.

### **4.1. Representação de Professor**

Para estes docentes ser professor é ser um “educador”, por vezes disciplinador, realçando-se o seu papel de líder com responsabilidades perante estes seres que acompanham diariamente, que ouve e ajuda inventando novos papéis e reforçando a vertente afectiva que é transmitida na palavra “amigo”. Carneiro (2007) constatou no estudo que desenvolveu que o conceito “educador” pode ser visto como uma característica intrínseca ao professor e à sua profissão.

A imagem do professor “amigo” sugere a existência de uma faceta com forte significação afectiva (Cordeiro et al, 2009:199). Revela a vertente humana e



relacional do professor que exerce a sua profissão num mundo de interações relacionais com pares, alunos e pais reflectindo-se na sua concepção de professor e na sua representação.

Como afirma Pardal et al (2009:42), esta imagem de professor “associada a afectos e a amizade” apresentada pelos inquiridos revela “os traços mais conservadores” nomeadamente no “carácter relacional resultante das interações.”

É notório que o professor percebe a necessidade de desenvolver competências profissionais ao nível do “saber relacionar e saber relacionar-se” (Nóvoa, 2008), pois só assim conseguirá, numa profissão em que o nível emocional é tão elevado, atingir os objectivos que a sociedade espera dele e da escola.

Ao considerarem que ser professor é ser um “mestre”, um “guia” que é “o centro da actividade na classe” (Tardif e Lessard: 2005:63), centralizando todo o trabalho da aula na sua pessoa, dominando toda a acção da turma e, portanto, determinando o ritmo da própria aula, revelam a importância da relação do ensino e da aprendizagem como factor determinante do seu ser.

Estas imagens mostram a diversidade que existe no corpo docente, pois se uns realçam o aspecto afectivo e relacional e a disponibilidade para ouvir e acompanhar os seus alunos, outros referem a função de guia e controlador da aula e das matérias. Representam um “conhecimento socialmente construído e partilhado” (Jodelet, 2007:14-15) que se reflecte nas crenças dos docentes e na sua actuação na escola.

Relacionando a representação de professor com o perfil dos inquiridos observa-se que a categoria “amigo” só é mencionada pelas professoras, salientando-se assim a vertente maternal e afectiva da representação. Quanto ao nível de ensino, observamos uma intensidade que progride à medida que o nível de ensino progride na imagem apresentada. No 1º ciclo dá-se ênfase à vertente humana e relacional, enquanto nos outros dois ciclos realça-se a vertente de ensino e da aprendizagem.

Os professores que têm entre 7 e 18 anos de serviço colocam o enfoque na imagem de “educador”, pois ao encontrarem-se numa fase de investimento na carreira e de ansiarem por novos desafios, consideram que ser professor é ser “educador”, salientando-se, deste modo, a importância da relação de ensino e da aprendizagem. Os docentes que têm entre 19 e 30 anos de serviço salientam a importância da categoria “amigo”, facto que poderemos relacionar com maior maturidade destes docentes e de apostarem, por isso, numa relação de amizade e de maior apoio afectivo aos seus alunos.

#### **4.2. Representação de Profissão**

A representação que estes docentes têm de profissão está intimamente ligada ao “trabalho” como ocupação sendo, também, uma forma de realização pessoal. Esta imagem revela características do senso comum ao relacionar profissão com uma actividade (Cunha, 2008) que, sendo desenvolvida por um grupo específico detentor de competências próprias (Nóvoa, 1999), possibilita a construção de uma imagem comum a vários actores sociais confundindo-se com o próprio objecto de estudo (Moscovici, 1976).

A imagem de profissão não varia com o tempo de serviço nem com o género sendo a categoria “trabalho” a mais mencionada.

Analizando as representações que os professores detêm de profissão, tendo em conta o nível de ensino, não encontramos diferenças significativas. No primeiro ciclo é salientado o factor “realização” como imagem de profissão, enquanto nos segundo e terceiro ciclos o enfoque é dado a “trabalho”, ou seja, para estes professores uma profissão é um meio de subsistência, uma ocupação e um ofício.

Em suma, estas imagens complementam-se ao considerar-se que a profissão é um trabalho, ou seja, ser professor é uma profissão, uma ocupação, um ofício e, ao mesmo tempo, uma forma de realização pessoal que contribui para o sustento do ser social.

### **4.3. Representação de Identidade Docente**

O professor é uma pessoa com crenças, valores, hábitos que se insere num dado contexto que é a escola, que sofre influências da sociedade, que é possuidor de uma identidade social. A identidade profissional surge como um aspecto da identidade social, vai progredindo e criando a sua individualidade pelas especificidades do contexto profissional.

Através do trabalho e do desenvolvimento profissional criam-se elos identitários entre os diversos sujeitos conferindo-lhes a identidade que é determinante na sua forma de encarar a profissão e o seu trabalho.

O professor regula a sua prática diária tendo em conta os conhecimentos de que é detentor e as experiências que acumula. A edificação da sua identidade profissional é influenciada por factores sociais e políticos, exteriores, que transformam a sua postura na escola e as crenças de que é detentor de forma a conseguir a integração no grupo.

A opinião emitida pelos inquiridos quando relacionaram identidade docente com “unidade” confirma a opinião emitida por Kaufmann (2005) e Castells (2007) ao referirem que a identidade representa um elo que os indivíduos constroem onde se reflecte a sua própria imagem, representando um processo em construção que lhes confere significado e um sentimento de pertença a um grupo com o qual interagem.

Como afirmam Tardif e Lessard (2005), é através do papel que exerce na instituição e do estatuto que atinge que o professor define a sua identidade profissional. Essa identidade é reforçada com a integração num grupo disciplinar constituindo uma união que estabelece a coesão entre os professores (Gomes:1993).

Pardal et al (2009:46) demonstra no seu estudo sobre “Identidade e trabalho docente: representações de futuros professores ” que os futuros professores são detentores de uma identidade profissional que se reflecte no conteúdo e na forma de trabalhar, “um conteúdo associado a ensino, exercido por um profissional do mesmo.”

Os professores inquiridos no nosso estudo consideraram que a sua identidade estava desvalorizada, desprestigiada, talvez motivados por um sentimento de incompreensão que afecta a forma como encaram a docência colocando em causa os seus princípios e crenças. Assim entendem Gomes (1993), Nóvoa (1999), Esteve (1999), Tardif e Lessard (2005), quando falam numa crise da profissão cujas consequências se reflectem na imagem pessimista que alguns docentes detêm e que determina a sua postura na escola.

Como refere Sousa (2009:29) na apresentação do estudo sobre “representações sociais sobre o trabalho docente”, já os futuros professores “têm clara a questão da desvalorização da profissão” associando-a ao facto de a considerarem sem prestígio social e mal remunerada.

Esta imagem que existe na sociedade reflecte-se nas vivências e crenças dos professores provocando uma modificação na representação que os professores detêm. As representações têm um carácter dinâmico que ao sofrer influências permitem que o sujeito (re)construa a própria representação (Abric, 1994).

É de salientar que, no que se refere à “identidade docente” surgiram imagens diversas em função do ciclo de ensino a que os inquiridos pertenciam. No primeiro ciclo, os inquiridos consideram que era a coesão do corpo docente que lhes conferia identidade, enquanto o segundo ciclo salientou o facto de a “identidade docente” ser “desvalorizada” e, por fim, o terceiro ciclo relacionou-a com o grupo disciplinar como sendo este que lhe atribuía a identidade e unidade.

Se tivermos em conta o ciclo de vida dos professores proposto por Huberman (2000) consideraremos que os professores que relacionaram “identidade docente” com “desvalorizada” encontram-se no período em que se colocam em questão, estão desencantados com a sua profissão que se tornou uma rotina, surgindo um sentimento de desilusão e de desinvestimento. Mas como afirma Esteve (1999:98), esta visão negativista não contribui para o aumento da qualidade da escola e para o reconhecimento social desta profissão. Esta opinião é reforçada por Nóvoa (1999) ao discordar que o prestígio dos professores esteja em causa afirmando que, apesar do clima que existe na escola

ser de instabilidade, a opinião pública tem uma ideia bastante positiva dos docentes e do seu trabalho. Como concluiu Borges (2007), a identidade docente atravessa várias fases que vão desde o investimento ao desencanto e que se reflectem nas vivências e nas crenças dos docentes.

Os professores são um grupo profissional heterogéneo com pontos em comum que os unem e permitem a criação de laços identitários. Através do trabalho docente constroem a sua identidade como um “portador de potencialidades” (Pardal et al, 2009:35) que possibilita a criação de afinidades e desenvolvem imagens de pertença e de integração, pois a(s) identidade(s) são um constructo associado a uma história e num dado contexto social.

A edificação da identidade docente é um processo de construção e reconstrução que está associado ao trabalho docente. As representações sociais adoptam um papel essencial para a definição da identidade do grupo profissional, que controla e distribui valores comuns e que determina a situação de pertença ou de afastamento do grupo preponderante (ibid).

Por fim, o Estado ao assumir o papel regulador da educação, ao legislar, ao criar directrizes para as escolas e para os professores influencia, também, a construção da identidade docente. “Há professores e outros professores; há escolas e outras escolas” (Cavaco, 1999:176).

#### **4.4. Representação de Trabalho Docente**

Os resultados encontrados permitem perceber que estes professores associaram o trabalho docente a “exigente”, “burocrático” e “desgastante”. Esta imagem confirma as transformações que as políticas educativas introduziram na escola, designadamente com o que se convencionou chamar de “componente não lectiva” do trabalho docente: trabalho colegial de planificação e coordenação; substituição de professores; vigilância de alunos; avaliação interna da escola; elaboração do projecto educativo, do plano de actividades, formação contínua, etc” (Pardal et al, 2009:40).

O ensino para todos tornou o trabalho docente mais exigente, diversificado e desgastante (Tardif & Lessard, 2005) criando uma imagem de professor com uma carga negativista e de desânimo que influencia o clima de escola.

Na sociedade actual o trabalho docente deixou de ser “uma ocupação secundária e periférica” (Tardif & Lessard, *ibid*:17) tornando-se essencial para a análise das modificações e desafios constantes que a atravessam. Os mesmos autores consideram que este grupo profissional tem vindo a aumentar o seu estatuto e poder na sociedade visto hoje privilegiar-se o trabalho interactivo que é uma das características da actividade profissional do docente. No entanto, os estudos sobre trabalho docente nomeadamente de Esteve (1999), Nóvoa (1999), Sacristan (1999), Tardif e Lessard (2005), Alves-Mazzoti et al (2009) e Placco et al (2009) têm realçado o facto da desvalorização profissional, da insatisfação dos docentes, da intensificação do trabalho, entre outros, serem factores que afectam o trabalho docente e, deste modo, poderem modificar as representações sociais dos professores.

Abdalla (2009:177) no seu estudo, refere que a desvalorização, a carga administrativa e burocrática que caracterizam o trabalho docente são determinantes para a construção da representação social do professor. As opiniões de cada indivíduo estão sujeitas a uma constante tomada de posição e emissão de juízos sendo consequência da necessidade de pertencer e integrar um grupo que se constitui no local de trabalho no qual pretende ser aceite.

Ao estabelecermos a comparação entre os resultados apresentados por estes docentes e o perfil que apresentam, não surgem diferenças significativas no que se refere ao género e ao nível de ensino. No que diz respeito ao tempo de serviço, realça-se o enfoque dado pelos professores com mais tempo de experiência que salientam o desgaste como factor de caracterização da imagem que possuem de trabalho docente.

## Considerações Finais

O professor é um ser social que vive em interacção com outros, nomeadamente com os seus colegas, alunos e outros que gravitam na escola, seu local de trabalho e onde passa muito tempo da sua vida.

O que pensará o professor, hoje, sobre o que é ser professor?

Quais são representações que os professores têm deles próprios?

A partir destas questões iniciámos a construção do quadro teórico que iria sustentar o estudo de caso que desenvolvemos. Pretendíamos apreender as representações sociais que o professor do ensino básico detinha sobre ele próprio.

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, eram sessenta e sete os docentes que constituíam o corpo docente no ano lectivo 2008/2009 e que participaram no nosso projecto. Estes docentes leccionaram na escola denominada de “Beira Rio” no referido ano lectivo.

O enquadramento teórico do nosso estudo iniciou-se com a teoria das representações sociais através da qual pretendemos interpretar a realidade e justificar os comportamentos sociais relacionando-os com as normas sociais existentes.

As representações sociais são um conhecimento detido pelos actores sociais que alguns autores (Moscovici, 1976; Abric, 1994; Jodelet, 2005; Vala, 2002) chamam de saber do *senso comum* constituído por conteúdos cognitivos e de juízo que resultam da reconstrução mental do sujeito. Como afirma Pardal et al (2007), as representações sociais são uma forma de identificação e explicação do real servindo como forma de controlo para explicar as questões que a realidade social nos coloca.

As representações sociais são *teorias sociais práticas* (Vala, 2002) pois permitem estudar o colectivo e o individual no seu contexto de actuação proporcionando a análise da realidade concreta. Possibilitam o estudo dos factores comuns aos indivíduos reflectindo as relações que se desenvolvem no seio do grupo, explicando as dúvidas e questões que se lhes colocam e que

facilitam a criação de consensos. Desenvolvem-se, ainda, em torno de uma significação central que se constrói com a objectivação e a ancoragem (Moscovici, 1976). Através da objectivação explica-se a realidade, com a ancoragem fixa-se novos conceitos e crenças e possibilita-se a construção de novas metáforas (Jodelet, 2005).

As representações organizam-se em redor de um núcleo central que as explicam e lhe dão sentido sendo complementadas pelo sistema periférico que tem como função adaptar a representação ao contexto e proteger o núcleo.

São vários os autores portugueses que analisámos ao longo da pesquisa bibliográfica que apoiaram os seus estudos na teoria das representações sociais: entre outros, Santiago (1997), Dias (1998), Braga (2001), Leite (2007), Pardal et al (2004, 2007, 2009), Martins et al (2008, 2009) e Borges (2009).

As representações sociais que estão na imagem que o professor tem de si são uma forma de pensamento social, um conjunto de saberes e de crenças sendo uma forma de ver a realidade que permite a construção e reconstrução da própria representação.

Através do conceito de identidade percebemos que apesar de sermos seres individuais com características únicas, desenvolvemos elos de pertença e de identificação com outros de forma a vivermos em sociedade. Cada projecto individual é partilhado por outros com os quais nos identificamos nas nossas crenças e valores.

Os professores são indivíduos sociais, vivendo em permanente interacção através do seu trabalho que é determinante para a construção que cada um faz de si próprio.

A imagem que os docentes do nosso estudo têm de si próprios reflecte uma inter-relação entre professor, profissão, trabalho docente e identidade docente que se complementam.

Em múltiplos casos as opiniões centraram-se na concepção de professor e nas representações destes professores é central a actividade que desenvolvem e a sua concepção da mesma.



A imagem de professor é associada a “educador” e a “mestre”; profissão é associada a “trabalho” e “realização”; identidade docente é associada a “unidade” e a “desvalorizada” e o trabalho docente é associado a “burocrático” e “desgastante”.

Em síntese, para os inquiridos “ser professor” implica estabelecer um relacionamento afectivo e de proximidade com os alunos, ter uma profissão que se identifica com o trabalho docente, que tem uma carga burocrática acentuada e cuja identidade é alcançada pela unidade e coesão do grupo. Ser professor espelha as experiências passadas e presentes, determinando a forma como se posicionam na escola e na profissão e reflecte a imagem que possuem de si próprios. Se considerarmos o núcleo da representação “ser professor” quando sofre influências externas, nomeadamente da sociedade e das políticas educativas estas provocam a modificação da imagem, permitindo a (re) construção de uma nova imagem docente.

Os sujeitos inquiridos revelaram algumas características conservadoras e próprias das funções intrínsecas à docência que são marcadas pelas determinações da tutela e da própria sociedade. Em conclusão, reflectem as características das representações sociais, tendo em conta que reproduzem o senso comum e são uma construção apreendida ao longo do tempo. A imagem que os docentes possuem é formada pela sua experiência que têm como alunos e como familiares de alunos e está no senso comum destes professores. Serve de filtro para o professor observar as suas crenças, formação, conceitos permitindo-lhe separar entre o que ele adopta como instituído e o que ele rejeita (Braga, 2001).

**Bibliografia:**

- ABDALLA, M<sup>a</sup> de Fátima B. (2009). O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. In SOUSA, Clarilza P. de et al (org.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro. Universidade de Aveiro, pp. 172 – 181
- ABRIC, Jean-Claude (1994). *Pratiques Sociales et Representations*. Paris. PUF
- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto. Asa Editores
- AMÂNCIO, Lígia (2002). Identidade social e relações intergrupais. In VALA, Jorge & MONTEIRO, M<sup>a</sup> Benedicta (coord.). *Psicologia Sócial (5ª edição)*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 387 - 409
- ANTUNES, Ana Cristina (2007). A Representação Social de um Processo de Mudança Institucional e a sua relação com a Função exercida. In PARDAL, Luís et al (org.). *Educação e trabalho: representações, competências e trajectórias*. Aveiro. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, pp.47-57
- ARROTEIA, Jorge Carvalho (1991). *Análise Social da educação: indicadores e conceitos*. Leiria. Roble Edições
- BARDIN, Laurence (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa. Gradiva
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa. Livros Horizonte
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto. Porto Editora
- BORGES, M<sup>a</sup> Paula de Almeida (2007). *Professores: imagens e auto-imagens*. Lisboa. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências. Departamento de Educação (tese de doutoramento policopiada)

- BRAGA, Fátima (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra. Quarteto Editora
- CAETANO, Ana Paula (1997). Dilemas dos professores. In ESTRELA, M<sup>a</sup> Teresa et al (org). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto. Porto Editora, pp. 191 – 221
- CARNEIRO, M<sup>a</sup> Helena da Silva (2007). Prática pedagógica no ensino fundamental: um estudo das representações sociais de alunos do curso de pedagogia. In PARDAL, Luís et al (org.). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, pp.151-158
- CARROLO, Carlos (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In ESTRELA, M<sup>a</sup> Teresa et al (org). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto. Porto Editora, pp. 23-50
- CASTELLS, Manuel (2007). *A era da informação: economia, sociedade e cultura - O Poder da Identidade (2<sup>a</sup>ed.)*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- CAVACO, M<sup>a</sup> Helena (1999). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, António (org). *Profissão Professor (2<sup>a</sup>ed.)*. Porto. Porto Editora, pp. 155 – 191
- CORDEIRO, M<sup>a</sup> Helena B. & HADDAD, Lenira (2009). Delineando modelos de escola e perfil de professor: um estudo com estudantes do vale do itajaí e da universidade federal de Alagoas. In SOUSA, Clarilza P. de et al (org.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro. Universidade de Aveiro, pp. 195 – 208
- CORREIA, José Alberto & MATOS, Alberto (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto. Edições ASA
- CORTESÃO, Luiza (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto. Edições Afrontamento
- COSME, Ariana (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto. Livpsic

- CUNHA, António Camilo (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga. Casa do Professor
- DIAS, Carlos (1998). *Representações Sociais do ensino Tecnológico – o Currículo na Escola Secundária*. Aveiro. Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado policopiada)
- DURAN, Marília C. G. (2009). Representações sociais de professores em formação sobre profissão docente. In SOUSA, Clarilza P. de et al (org.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro. Universidade de Aveiro, pp. 91 – 105
- ENS, Romilda T. & et al (2009). As políticas educativas e a constituição da representação social do trabalho docente: a percepção de alunos de pedagogia. In SOUSA, Clarilza P. de et al (org.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro. Universidade de Aveiro, pp. 261 - 273
- ESTEVE, José M. (1999). Mudanças sociais e função docente. In NÓVOA, António (org). *Profissão Professor (2ªed.)*. Porto. Porto Editora, pp. 93 – 124
- FERNANDES, Domingos (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: desafios, Problemas e Oportunidades*. Cacém. Texto Editora
- FONTOURA, Mª Madalena (2000). Fico ou vou-me embora?. In NÓVOA, António (org). *Vidas de Professores (2ª ed.)*. Porto. Porto Editora, pp. 171 - 197
- FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy (2000). *A escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade (2ª ed.)*. Porto Alegre. Artmed
- GOMES, Alberto A. (2007). Identidades profissionais e representações sociais: a construção das representações sociais sobre “ser professor”. In PARDAL, Luís et al (org.). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, pp. 105 – 123
- GOMES, Rui (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa. Educa

- GONÇALVES, José Alberto M. (2000). A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA, António (org). *Vidas de Professores (2ª ed.)*. Porto. Porto Editora, pp. 141 - 169
- GOODSON, Ivor F. (2000). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, António (org). *Vidas de Professores (2ª ed.)*. Porto. Porto Editora, pp. 63 - 78
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora. Editora McGraw-Hill
- HOUOT, Bernard (1993). *Esta vida de professor*. Porto. Edições ASA
- HUBERMAN, Michael (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, António (org). *Vidas de Professores (2ª ed.)*. Porto. Porto Editora, pp. 31 - 61
- JESUÍNO, Jorge Correia (2002). Estruturas de grupo. In VALA, Jorge & MONTEIRO, Mª Benedicta (coord.). *Psicologia Sócial (5ª edição)*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 293 – 331
- JESUS, Saul Neves de et al (2000). *Trabalho de Equipa e Gestão Escolar*. Porto. ASA Editores
- JODELET, Denise (2005). *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis. Editora Vozes
- JODELET, Denise (2007). Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In PARDAL, Luís et al (org.). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, pp.11 – 25
- KAUFMANN, Jean.Claude (2005). *A Invenção de Si: uma Teoria da Identidade*. Lisboa. Instituto Piaget
- LANG, Vincent (2008). A profissão de professor na França: permanência e fragmentação. In TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (org.). *O Ofício de*

*Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais (2ª ed.).*  
Petrópolis. Editora Vozes, pp. 152 - 166

LEITE, Mª Glória (2007). *O Presidente do Conselho executivo e as representações dos professores*. Aveiro. Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado policopiada)

LELIS, Isabel (2008). A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (org.). *O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais (2ª ed.).* Petrópolis. Editora Vozes, pp. 54 – 66

LESSARD, Claude & TARDIF, Maurice & (2008). As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (org.). *O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais (2ª ed.).* Petrópolis. Editora Vozes, pp. 253 - 277

LIBÂNEO, José Carlos (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. (5ªed.). Brasil. Editora Alternativa

LYRA, Jorge (s/d). *Docência: uma profissão? – estudo da representação social do professor com relação a sua profissão*. Brasil.  
<http://www.ask.com/bar?q=docencia%3A+uma+profiss%C3%A3o%3F&page=1&qsrc=121&ab=0&u=http%3A%2F%2Fwww.proext.ufpe.br%2Fcadernos%2Feducacao%2Fdocencia.htm> – (5/04/09)

LOPES, Amélia (2001). *Professoras e Identidade – um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Porto. ASA Editores

LOUREIRO, Carlos (2001). *A docência como profissão: Culturas dos professores e a (in) diferenciação profissional*. Porto. Edições ASA.

MOITA, Mª da Conceição (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores (2ª ed.).* Porto. Porto Editora, pp. 111 - 140

MARCHESI, Álvaro (2008). *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre. Artmed

- MERRIAN, S. (1988). *Case Study Research in Education*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- MARMOZ, Louis (2000). Em Jeito de Prefácio. In SOUSA, Jesus Maria. *O Professor como Pessoa*. Porto. Edições Asa, pp 7-10
- MAROY, Christian (2008). O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (org.). *O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais (2ª ed.)*. Petrópolis. Editora Vozes, pp. 67 - 92
- MARTINS, Ângela M. et al (2009). Representações sociais sobre o trabalho docente de estudantes de licenciatura: o início do percurso nas trajetórias de formação. In SOUSA, Clarilza P. de et al (org.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro. Universidade de Aveiro, pp. 75 – 90
- MARTINS, António M. et al (2008). *Representações sociais e estratégias escolares: a voz dos alunos do ensino técnico-profissional de Portugal e de Moçambique*. Aveiro. Universidade de Aveiro
- MARTINS, António M. et al (2009). Mudança e representações sociais sobre formação de professores. In SOUSA, Clarilza P. de et al (org.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro. Universidade de Aveiro, pp. 291 – 303
- MAZZOTTI, Tarzo (2009). Representações sociais de “formação professores” produzidas em um litígio. In SOUSA, Clarilza P. de et al (org.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro. Universidade de Aveiro, pp. 243 - 259
- MOSCOVICI, Serge (1976). *La psychanalyse son image et son public (2ª ed.)*. France. Presses Universitaires de France
- NETO-MENDES, António Augusto (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária – Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional*. Aveiro. Universidade de Aveiro (Tese de doutoramento policopiada)

- NETO-MENDES, António et al (2007). As Organizações escolares e a (re)produção das representações sociais que naturalizam o trabalho infantil (o caso dos professores). In PARDAL, Luís et al (org.). *Educação e trabalho: representações, competências e trajectórias*. Aveiro. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, pp.125 – 132
- NÓVOA, António (1999). O Passado e o Presente dos Professores. In NÓVOA, António (org). *Profissão Professor (2ªed.)*. Porto. Porto Editora, pp. 13 – 34
- NÓVOA, António (2000). Os professores e as histórias da sua vida”. In NÓVOA, António (org). *Vidas de Professores (2ª ed.)*. Porto. Porto Editora, pp. 11 – 30
- NÓVOA, António (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (org.). *O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais (2ª ed.)*. Petrópolis. Editora Vozes, pp. 217 – 233
- PACHECO, José A. (2001). Prefácio. In BRAGA, Fátima. *Formação de professores e identidade Profissional*. Coimbra. Quarteto Editora, pp. 13
- PARDAL, Luís (2005). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro. Universidade de Aveiro
- PARDAL, Luís (2009). Nota de apresentação. In SOUSA, Clarilza P. de et al (org.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro. Universidade de Aveiro, pp. 7 - 8
- PARDAL, Luís & CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa. Areal Editores
- PARDAL, Luís et al (2004). *Ensino Técnico em Portugal e no Brasil: Uma perspectiva da realidade*. Aveiro. Universidade de Aveiro
- PARDAL, Luís et al (2007). Ensino técnico e profissional, emprego e acesso ao ensino superior: representações de alunos moçambicanos e portugueses. In PARDAL, Luís et al (org.). *Educação e trabalho: representações, competências e trajectórias*. Aveiro. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, pp.69 – 85



- PARDAL, Luís et al (2009). Identidade e trabalho docente: representações sociais de futuros professores. In SOUSA, Clarilza P. de et al (org.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro. Universidade de Aveiro, pp. 33 – 51
- PIRES, Eurico L. (1988). *A massificação escolar*. In Revista Portuguesa de Educação. I. Braga. Universidade do Minho., pp. 27-43
- PLACCO, Vera M. N. de S. (2007). Representações sociais de professores e o seu trabalho na área de prevenção, AIDS, drogas e violência. In PARDAL, Luís et al (org.). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, pp.133 – 150
- PLACCO, Vera M. N. de S. et al (2009). Movimentos identitários de professores: representações do trabalho docente. In SOUSA, Clarilza P. de et al (org.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro. Universidade de Aveiro, pp. 63 - 74
- POPKEWITZ, Thomas S. (2008). Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (org.). *O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais (2ª ed.)*. Petrópolis. Editora Vozes, pp. 234 - 254
- QUIBY, Raymond & CAMPENHOUDT, LucVan (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais (2ª ed.)*. Lisboa. Gradiva
- RIBEIRO, Marianalva et al (2006). *Representações sociais de professores sobre afectividade*. In Estudo de Psicologia. Campinas. Vol. 23, nº 1. Jan/Mar.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166x2006000100005&nrm=iso&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166x2006000100005&nrm=iso&lng=en) – retirado em 2/04/2009
- SÁ, Celso Pereira de (1998). *A construção do Objecto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro. Eduerj
- SÁ, Celso Pereira de (2002). *Núcleo Central das Representações Sociais (2ª ed.)*. Petrópolis. Editora Vozes

- SACRISTÁN, J. Gimeno (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, António (org). *Profissão Professor (2ªed.)*. Porto. Porto Editora, pp. 63 – 92
- SANTIAGO, Rui A. (1997). *A Escola representada Pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro. Universidade de Aveiro
- SILVA, Ana Mª C. da C. (2005). *Formação e Construção de Identidade (s): Um Estudo de Caso centrado numa Equipa Multidisciplinar*. Braga. Universidade do Minho (Dissertação policopiada)
- SILVA, Mª de Lourdes (1997). A Docência é uma Ocupação Ética. In ESTRELA, Mª Teresa et al (org). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto. Porto Editora, pp. 161-190
- SOUSA, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa. Livros Horizonte
- SOUSA, Clarilza P. de et al (2007) As representações sociais da escola do passado: memória, identidade e trajectórias profissionais de professores. In PARDAL, Luís et al (org.). *Educação e trabalho: representações, competências e trajectórias*. Aveiro. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, pp.97-104
- STAKE, Robert (2003). Case Studies. In DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna (ed). *Strategies of Qualitative Inquiry (2ª ed.)*. California. Sage.pp- 134 - 164
- TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interacções humanas (2ª ed.)*. Petrópolis. Editora Vozes
- TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (2008). Introdução. In TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (org.). *O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais (2ª ed.)*. Petrópolis. Editora Vozes, pp. 7 – 22
- TEIXEIRA, Manuela (1995). *O Professor e a Escola – perspectivas Organizacionais*. Lisboa. McGraw-Hill

VALA, Jorge (2002). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In VALA, Jorge & MONTEIRO, M<sup>a</sup> Benedicta (coord.). *Psicologia Sócial (5<sup>a</sup> edição)*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 457-502

ZABALZA, Miguel Ángel (1994). *Diários de Aulas: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto. Porto Editora

**Legislação consultada:**

- Decreto – Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto de 2001
- Decreto – Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto de 2001
- Decreto – Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro de 2007

**Documentos da escola “Beira Rio”:**

- Projecto Educativo
- Regulamento Interno

## **Anexo 1**

### **Questionário aos professores**

Estou a realizar um estudo no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na Universidade de Aveiro, que procura conhecer que representações têm os professores de si próprios.

Responda, por favor, com espontaneidade às perguntas que lhe apresento no questionário.

As suas respostas são completamente anónimas. Por favor, não escreva o seu nome em lado algum.

Antecipadamente grata pela colaboração, solicito a devolução do questionário depois de preenchido ao órgão de gestão até dia 20 de Julho.

### **Parte I**

#### **PERFIL**

##### **a) Sexo:**

Feminino ☐

Masculino ☐

##### **b) Nível de ensino em que lecciona:**

1º CEB ☐

2º CEB ☐

3º CEB ☐

##### **c) Tempo de serviço:**

1 a 3 anos ☐

4 a 6 anos ☐

7 a 18 anos ☐

19 a 30 anos ☐

31 a 40 anos ☐

## Parte II

Escreva as três palavras (por ordem de importância da maior para a menor) que associa a:

1. Professor \_\_\_\_\_

2. Profissão \_\_\_\_\_

3. Identidade docente \_\_\_\_\_

4. Trabalho docente \_\_\_\_\_

**Obrigado!**

## Anexo 2 – Base de recolha de dados dos questionários

Questionário	Sexo	Nível de ensino	Tempo de serviço	Professor			Profissão			Identidade docente			Trabalho docente		
1	Feminino	1º CEB	4 a 6 anos	educador	transmissor de conhecimentos	amigo	realização pessoal	intercâmbio de conhecimentos	Trabalho nem sempre reconhecido	exigência	compreensão	sentimental	exigente	moroso	burocrático
2	Feminino	1º CEB	19 a 30 anos	conhecimento	cooperante	amigo	aptidão	polivalência	saberes	motivação	inovação	aliciante	empenho	dedicação	desgastante
3	Feminino	1º CEB	19 a 30 anos	amigo	cooperante	colaborante	aliciante	motivadora	interdisciplinar	sala	multifacetado	actualizado	desgastante	activo	polivalente
4	Feminino	1º CEB	31 a 40 anos	escola	família	revolta	amor	sacrifício	injustiça	profissionalismo	disponibilidade	mudança	burocracia	ensino / aprendizagem	formação
5	Feminino	1º CEB	7 a 18 anos	alunos	aulas	escola	desafiante	enriquecedora	cansativa	forte	empenhada	coesa	colaborativo	stressante	burocrático
6	Masculino	1º CEB	7 a 18 anos	profissional	estudioso	disciplinador	burocrata	insegurança	desânimo	imparcial	gestor	avaliador	interagir	pesquisar	avaliar
7	Feminino	1º CEB	19 a 30 anos	orientador	amigo	disponível	aprendizagem	entrega	responsabilidade	burocratizada	desvalorizada	descaracterizada	burocratizado	desgastante	complexo
8	Feminino	1º CEB	7 a 18 anos	amigo	educador	dinâmico	emocionante	gratificante	desgastante	exigente	optimista	unidade	stressante	criativo	activo
9	Feminino	1º CEB	19 a 30 anos	amigo	imaginação	inovação	entrega	realização	formação	agrupamento	classe	escola	disponibilidade	partilha	colaboração
10	Feminino	1º CEB	31 a 40 anos	amigo	conselheiro	orientador	arte	ocupação	ofício	sonhadora	sincera	aplicada	ensinar	orientar	aconselhar
11	Feminino	1º CEB	19 a 30 anos	amigo	orientador	sábio	modelo	complexidade	incerteza	afecto	dinamismo	interacção	vocação	dedicação	disponibilidade
12	Feminino	2º CEB	7 a 18 anos	educador	amigo	transmissor de conhecimentos	partilha	gosto	Trabalho	desrespeitada	desvalorização	mal amada	desvalorizado	mal remunerado	pouco reconhecido
13	Feminino	2º CEB	19 a 30 anos	dinâmica	saber ser	gestor de conflitos	gratificante	solitária	grátis	modelos	processo de formação	personalidade	organização inovadora	interacção	trabalhoso
14	Feminino	2º CEB	19 a 30 anos	formador	referência	exemplo	trabalho	satisfação	evolução	eterno questionar	formar	ajudar	disponibilidade	rigor	paciência
15	Feminino	2º CEB	4 a 6 anos	formador	conhecimento	paciência	gosto	independência	trabalho	profeta	caracol	burocrata	pesquisa	cooperativo	estimulante
16	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	educador	amigo	confidente	vocação	motivação	prazer	relevante	interessante	persistente	activo	inovador	absorvente
17	Masculino	2º CEB	7 a 18 anos	pedagogo	sábio	orientador	trabalho	actividade	lazer	conjunto de saberes	pedagogo	orientação	educação	orientação	pedagogia

18	Masculino	2º CEB	7 a 18 anos	lecciona	forma	disciplina	essencial	difícil	incompreendida	personalidade	responsabilidade	rigor	burocrático	infundável	desmotivante
19	Feminino	2º CEB	19 a 30 anos	responsável	amigo	profissional	desgastante	responsável	trabalho	unidade	desvalorizado	heterogênea	desgastante	desmotivador	burocrático
20	Feminino	2º CEB	7 a 18 anos	pedagogo	entusiasta	humano	instrutiva	criativa	inovadora	trabalhador	interventivo	cooperativo	colaborativo	criativo	inovador
21	Feminino	2º CEB	19 a 30 anos	educador	mediador	amigo	realização	dedicação	abnegação	desilusão	saturação	frustração	satisfação	conciliação	cansaço
22	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	educador	formador	comunicativo	ensino	aprendizagem	avaliação	trabalho	formação	cooperação	lúdico-didático	diversificação	burocracia
23	Feminino	2º CEB	7 a 18 anos	empenhamento	profissionalismo	modelo	incerta	desacreditada	fundamental	anulada	necessária	única	sério	árido	desvalorizado
24	Feminino	2º CEB	7 a 18 anos	pedagogo	mestre	docente	função	serviço	ocupação	profissionalismo	pedagogia	metodologia	rigor	metodologia	planificação
25	Feminino	2º CEB	7 a 18 anos	orientador	dinamizador	psicólogo	instabilidade	desmotivação	revolta	depreciada	banalizada	desrespeitada	burocrático	menosprezado	gratificante
26	Masculino	2º CEB	7 a 18 anos	ensinar	partilhar	educar	carreira	estagnação	ambição	vazia	ausente	complexa	motivador	desmotivador	criativo
27	Masculino	3º CEB	7 a 18 anos	pedagogo	mestre	educador	realização	desafio	evolução	respeito	reconhecimento	heterogenia	desafiante	criativo	burocrático
28	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	pedagogo	mestre	educador	realização pessoal	desafio	trabalho	respeito	reconhecimento (pouco)	heterogenia	desafiante	criativo	burocrático
29	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	vocação	responsabilidade	prazer	dedicação	dever	trabalho	alunos	comunicar	escola	vocação	interesse	rigor
30	Masculino	3º CEB	4 a 6 anos	alunos	disponível	comunicação	adoro	empenho	dedicação	honestidade	compreensão	trabalho	elevado	original	gratificante
31	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	amigo	sabedoria	conselheiro	entrega	luta	disponibilidade	autonomia	condicionamento	burocracia	alunos (ensinar)	reuniões	burocracia
32	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	facilitador	mediador	orientador	ofício	vocação	modo de vida	frágil	condicionada	indefinida	eclectico	diversificado	burocrático
33	Feminino	3º CEB	19 a 30 anos	formador	educador	disponível	multifacetada	profunda	incerta	alunos	ensino	colegas	pesado	global	desconhecido
34	Masculino	3º CEB	19 a 30 anos	formador	educador	docente	trabalho	ocupação	ordenado	professor	escola	unidade	motivação	formação	profissão
35	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	educador	amigo	ensinar	vocação	trabalho	realização	escola	ministério	unidade	desgastante	burocrático	desvalorizado
36	Masculino	3º CEB	7 a 18 anos	mestre	exemplo	transmissor	arte	trabalho	emprego	competência	sabedoria	conhecimento	ensinar	guiar	transmitir

37	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	amor	empenho	trabalho	realização	estabilidade	ansiedade	pouco reconhecida	ansiedade	disponibilidade	realização	empenho	disponibilidade
38	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	vocação	ensino	paixão	ofício	remuneração	emprego	vocação	disponibilidade	atualização	aliciente	exigente	envolvente
39	Masculino	3º CEB	4 a 6 anos	profissional	educador	promotor	paixão	empenho	brio	integridade	equidade	carácter	qualidade	responsabilidade	dedicação
40	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	ensinar	transmitir	confidente	responsabilidade	motivação	valorização	inteligência	determinação	paciência	criativo	fascinante	socializar
41	Feminino	3º CEB	19 a 30 anos	perseverança	flexibilidade	reflexão	ocupação	realização	responsabilidade	heterogeneidade	resistência	comunicação	criatividade	diversidade	polivalência
42	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	amigo	tolerante	formador	ser	ter	fazer	animador	actor	artista	dinâmico	inovador	partilhado
43	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	formador	amigo	humano	vocação	prazer	missão	necessária	importante	minha	prazer	horas	dor de cabeça
44	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	educador	amigo	didacta	vocação	motivação	independência	competência	responsabilidade	liberdade	escola	formação	autonomia
45	Masculino	3º CEB	1 a 3 anos	pedagogo	mestre	educador	realização	desafio	evolução	respeito	reconhecimento	heterogenia	desafiante	criativo	burocrático
46	Feminino	1º CEB	19 a 30 anos	cultura	inovação	interacção	realização	subsistência	engrandecimento	partilha	colegialidade	profissionalismo	aliciente	intenso	frustante
47	Masculino	2º CEB	4 a 6 anos	ensinar	profissão	vocação	arte	engenho	ofício	grupo	classe	comum	interessante	cooperativo	partilha
48	Feminino	2º CEB	7 a 18 anos	alunos	saber	trabalho	emprego	realização	meio de sustento	responsabilidade	conhecimento	relações	realização	competência	gozo
49	Feminino	2º CEB	19 a 30 anos	pedagogo	amigo	orientador	vocação	prazer	espírito de sacrifício	saber	autoridade	estatuto	empenho	esforço	dedicação
50	Feminino	2º CEB	4 a 6 anos	egocêntrico	insubstituível	antagónico	torpe	abjecto	ignóbil	obtusa	néscia	mentecapta	contraproducente	nóxi	nédio
51	Feminino	2º CEB	4 a 6 anos	pedagogo	autodidacta	multifacetado	precário	instável	massiva	utópica	multi-referencial	descharacterizado	burocrático	complexa	exaustivo
52	Feminino	1º CEB	7 a 18 anos	amigo	confidente	responsável	importante	necessária	sustento	grupo	comum	carácter	bonito	fundamental	precioso
53	Feminino	2º CEB	4 a 6 anos	crianças	trabalho	ensino	trabalho	responsabilidade	dedicação	ilusão	classe	característica	gratificante	responsável	necessário
54	Feminino	1º CEB	1 a 3 anos	pedagogo	multifacetado	interactivo	incerta	muita responsabilidade	dedicação	descharacterizada	ilusão	escolhas	gratificante	exaustivo	burocrático
55	Feminino	2º CEB	7 a 18 anos	profissionalismo	entrega	responsabilidade	professor	trabalho	sustento	características comuns	elos	classe	laborioso	gratificante	realização



56	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	educador	amigo	psicólogo	fundamental	dignidade	desgastante	essencial	respeitável	nobre	indispensável	incompreendido	burocrático
57	Feminino	2º CEB	7 a 18 anos	educador	amigo	pedagogo	missão	dever	dignidade	grupo	união	identificação	planificar	organizar	avaliar
58	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	conhecer	educador	pai	exigente	perder estatuto	prazer	grupo	trabalho	união	diversificado	polivalente	ensinar
59	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	educador	pedagogo	mestre	responsabilidade	compromisso	dedicação	imprescindível	importante	fundamental	entrega	doação	dedicação
60	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	educador	profissional	competente	responsabilidade	paciência	desgaste	fragilidade	incompreensão	desprestigio	amor	dedicação	cansaço
61	Feminino	3º CEB	19 a 30 anos	mestre	guia	exemplo	empenho	dedicação	missão	plural	competente	versátil	exigente	intenso	gratificante
62	Feminino	3º CEB	19 a 30 anos	profissão	guia	amigo	salário	trabalho	professor	grupo	unificador	elo	exigente	dedicação	prazer
63	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	educador	formador	conhecimento	trabalho	serviço	obrigação	vulnerável	desvalorizada	necessária	precário	ingrato	burocrático
64	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	educador	sociabilizador	intermediário	valiosa	desvalorizada	mudança	precária	desvalorizada	local	ilimitado	burocrático	desvirtuado
65	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	educador	profissional	mestre	importante	salário	trabalho	unidade	desvalorizada	escola	burocrático	empenho	desgastante
66	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	formador	educador	orientador	salário	trabalho	desvalorizada	grupo	escola	união	burocrático	dedicação	desgastante
67	Feminino	3º CEB	7 a 18 anos	mestre	educador	pedagogo	trabalho	salário	obrigação	grupo	união	escola	dedicação	desgastante	burocrático